



METODOLOGIAS ATIVAS E COMPROMISSO ÉTICO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**METODOLOGIAS ATIVAS E COMPROMISSO
ÉTICO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA

Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta

**METODOLOGIAS ATIVAS E COMPROMISSO
ÉTICO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES

Imagem da capa: Imagem de Denis Azarenko por Pixabay (uso gratuito)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Bereta, Thaísa Angélica Déo da Silva.

B492f Metodologias ativas e compromisso ético na formação em psicologia / Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
225 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-286-4 (Digital)

ISBN 978-65-5954-285-7 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-286-4>

1. Psicólogos - Formação. 2. Ética. 3. Ambiente universitário. I. Título.

CDD 378

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Para Isabela, por todo o bem que ela me faz.
Para Marcio, meu companheiro de vida.
Para Patricia Bataglia, pelas infinitas possibilidades.
Dedico*

Lista de Abreviaturas e Siglas

CES	Câmara de Educação Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho da Educação Superior
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GR	Reflexão Dirigida
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ORIGIN/esfp	Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia
ORIGIN/pd	Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RT	Assunção de Responsabilidade
TC	Teste Conceitual
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPC	Trabalho para Casa
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sumário

Prefácio <i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	11
Introdução	15
Aspectos relevantes sobre a Formação em Psicologia	19
A formação ética na graduação em Psicologia	
O Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Psicologia: uma construção possível	
O ambiente acadêmico no desenvolvimento da capacidade reflexiva	
As metodologias ativas como possibilidade de autonomia aos graduandos	47
As Assembleias	
A Aprendizagem Baseada em Problemas – Problem Based Learning (PBL)	
A Metodologia da Problematização (Método do Arco)	
O Método da Resolução de Problemas de John Dewey	
A Sala de Aula Invertida	

Uma investigação sobre a graduação em Psicologia no Estado de São Paulo	81
O Estudo	
A Análise dos Dados	
A Análise das Grades Curriculares	
A Análise dos Projetos Pedagógicos	
A Análise dos Conceitos ENADE	
Refletindo sobre os Dados	
Algumas Considerações Finais	197
Referências Bibliográficas	203

Prefácio

Desde o início da profissão de psicólogos(as) no Brasil, a questão da formação tem sido um dos temas centrais para a Educação Superior, a quem cabe, em primeira instância, realizar esta tarefa fundamental. Os diversos cursos de Psicologia implementados no país, durante muitos anos, tiveram como principal modelo, aquele apresentado pelo Currículo Mínimo em Psicologia, de 1963, pautado em uma visão de formação centrada, principalmente, nas áreas que fundamentaram a Psicologia Científica: a Psicometria, a Clínica, os Diagnósticos Psicológicos e as Psicoterapias, a Psicologia Educacional, Escolar e as Dificuldades de Aprendizagem, a Orientação Profissional e Psicologia Organizacional. As primeiras discussões a respeito da formação de psicólogos(as), datadas dos anos de 1970, chamavam a atenção para a necessidade de ampliar esta formação, principalmente no que diz respeito à concepção do fazer psicológico. Considerava-se, naquele momento da história da profissão, que o modelo clínico-terapêutico era insuficiente para compreender a complexidade das relações humanas e sociais e que a Psicologia precisaria beber nas fontes da Filosofia, da Sociologia crítica e da Antropologia Social, ampliando assim seus referenciais teórico-metodológicos a fim de constituir ferramentas que a aproximasse dos contextos e necessidades que constituem a subjetividade humana.

Portanto, nesse processo de reflexão e de busca de um projeto ético-político para a Psicologia no Brasil, construíram-se, com a participação de muitos segmentos da Psicologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para

os Cursos de Graduação em Psicologia, promulgadas em primeira edição em 2004, reformuladas em 2011 e em 2019. É importante ressaltar que as Diretrizes expressam a complexidade e a diversidade de temas e de aspectos que passaram a compor a profissão, principalmente no que se refere à participação da Psicologia em importantes setores das políticas públicas no país. Fruto do processo de redemocratização do Estado brasileiro, a presença da psicologia se deu na Luta Antimanicomial, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no Movimento de Meninos e Meninas de Rua, da luta pelo Sistema Único de Saúde, pela aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apenas para citar algumas das mais importantes conquistas sociais que tivemos após a Ditadura Civil Militar de 1964.

A criação do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas - CREPOP pelo Sistema Conselhos de Psicologia, em 2006, possibilitou, ainda, a sistematização dos conhecimentos no campo da políticas públicas, de forma a apresentar as Referências Técnicas profissionais, norteando e promovendo a qualificação da atuação profissional de psicólogas(os) que atuam nas políticas públicas.

Essa complexidade da profissão tem desafiado fortemente a formação, que, por sua vez, encontra nas Diretrizes Curriculares as possibilidades de ousar e de trazer para o centro dos currículos e disciplinas os vários aspectos que a profissão vem exigindo para o enfrentamento da realidade social.

Um desses aspectos se apresenta nas metodologias de trabalho em sala de aula, instrumentos fundamentais para a apropriação do conhecimento, de referenciais teóricos e metodológicos que serão os pilares da qualificação profissional e do sentido e significados que atribuímos a essa profissão de grande relevância na sociedade contemporânea.

Assim, este livro intitulado “Metodologias Ativas e Compromisso Ético na Formação em Psicologia” nos apresenta, em momento muito oportuno, a possibilidade de conhecermos aspectos da formação profissional, com destaque para os cursos de Psicologia do estado de São Paulo e algumas das principais metodologias utilizadas na formação profissional no país, inspirando as escolhas daqueles que se encontram na difícil e desafiadora tarefa de formar profissionais no campo da Psicologia, em suas diversas áreas de atuação. Fruto de Pesquisa de Pós-Doutoramento de Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta, junto ao Programa de Educação do câmpus de Marília, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), este livro nos convida a ousar, a propor, a ampliar nossas possibilidades didáticas e de apropriação de conteúdos no âmbito da formação de psicólogos e psicólogas.

Uma boa leitura a todos, todas e todes.

São Paulo, 19 de dezembro de 2021

Marilene Proença Rebello de Souza

Introdução

Refletir sobre a formação em Psicologia no Brasil, é um importante exercício para o entendimento do perfil de profissional que está sendo formado, inclusive o modo como estão sendo estruturados os aspectos essenciais para uma formação ética. A compreensão desse perfil deve perpassar o momento atual, integrando questões históricas e buscando uma perspectiva futura, condizente com o que se espera da atuação do psicólogo na sociedade.

Ao longo da história, houve uma expansão de possibilidades da realização de intervenções psicológicas em variados contextos, rompendo com a compreensão de que a Psicologia Clínica é a única possibilidade. Vivenciamos uma crescente valorização da profissão, com o entendimento de que a Psicologia se faz presente sempre que o sofrimento psíquico e os aspectos psicológicos se apresentarem, junto ao indivíduo, aos grupos, às instituições ou à sociedade em sua totalidade.

Pensar em uma formação que contemple a pluralidade, a competência, o compromisso social, os direitos cidadãos plenos, de modo generalista, crítico, reflexivo, ético, transformador e com caráter multifacetado (BRASIL, 2018) é uma construção possível. Acreditamos, no entanto, que a luta por essa formação seja de responsabilidade não somente das entidades que legislam sobre a Psicologia no país, mas, também, dos estudantes, dos docentes, das gestões dos cursos de graduação e das Instituições de Ensino Superior (IES).

A formação parte de um olhar coletivo, com uma diversidade de papéis sendo desempenhados, com cada um desses tendo sua relevância para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Processo esse que vem com o entendimento da necessidade de se oportunizar espaços para que o graduando possa ampliar suas visões de mundo, das relações, dos sujeitos e da coletividade.

O ambiente acadêmico, as estratégias de trabalho do docente no Ensino Superior e o que ele oportuniza aos estudantes são aspectos facilitadores do desenvolvimento da competência moral dos graduandos em Psicologia. Contribuindo, assim, para a formação de um profissional que reflita, que emita juízos e que aja de acordo com esses aspectos.

Ao apresentarmos o relato de um estudo desenvolvido sobre a graduação em Psicologia no estado de São Paulo, pretendemos compreender um pouco mais sobre como vem se estruturando esses cursos. Assim, investigamos se as grades curriculares ofertam disciplinas que contemplem a Ética, as Políticas Públicas, os Direitos Humanos e as Políticas Afirmativas, uma vez que disciplinas como essas contribuem para a construção do perfil de profissional, o qual entendemos como necessário. Além desse aspecto, analisaremos como se estruturam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Psicologia e o rendimento dos concluintes desses cursos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Este estudo faz um recorte das amplas discussões que podem ser promovidas quanto a formação em Psicologia no Brasil, mas, certamente, configura-se como necessária tendo em vista que o estado de São Paulo tem o maior número de psicólogos cadastrados no Conselho Regional de Psicologia (CRP), em comparação aos demais estados. Para tanto, abraçamos, aqui, a maior parcela de formadores (pensando nos cursos de

Psicologia cadastrados no Ministério da Educação), bem como de profissionais de Psicologia com registro no Conselho de Classe.

Ao longo das próximas páginas, o leitor terá a oportunidade de se debruçar sobre os aspectos relevantes da Formação em Psicologia, as metodologias ativas como possibilidade de autonomia aos graduandos e uma análise do perfil desses cursos de graduação no Estado de São Paulo. Uma boa leitura.

Aspectos Relevantes Sobre a Formação em Psicologia

*Em termos puramente morais, não há possibilidade de
respeitar a outrem na sua dignidade, sem ao fazê-lo
experimentar o sentimento da própria dignidade.*

Yves de La Taille

Acompanhando as estatísticas da Educação Superior, percebemos que nas últimas décadas houve um aumento significativo das IES, tanto em termos de Federação quanto do próprio estado de São Paulo, foco das discussões promovidas neste livro. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), de 2020, permitem-nos compreender que, no estado de São Paulo, de um total de 611 IES, 160 estão localizadas na Capital e 451 no interior do estado. Dessas, 501 são particulares e 110 são públicas, sendo 5 federais, 79 estaduais e 26 municipais. Quando verificamos, em termos de Federação, há 755 IES que ofertam os cursos de Psicologia, sendo 79 públicas e 676 particulares. Em relação ao número total de cursos de Psicologia cadastrados, são 917, com 98 públicos e 819 privados. Outro dado verificado é em relação a Psicologia e a Formação de Professor, com 8 IES públicas e 3 particulares, com um total de 12 cursos, divididos em 9 públicos e 3 privados (INEP, 2020).

Da observação desses dados, advém a necessidade de refletirmos a respeito das fases da profissionalização da Psicologia no Brasil, as quais

permitiram chegarmos ao que se observa hoje. Os estudos de Vilela (2012) discutem que, embora, inicialmente, não houvesse uma profissão ainda regulamentada e uma sistematização do saber psicológico, a Escola de Cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Médica e Cirúrgica do Rio de Janeiro (transformadas, posteriormente, em Faculdades de Medicina, devido a alterações curriculares), passaram a ter como obrigatoriedade a defesa de teses para que fosse possível a obtenção de título de Doutor em Medicina. Tais teses passaram a ser elemento importante para a difusão do conhecimento psicológico, como por exemplo, nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que abordaram o conhecimento psicológico, desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos, além de trazerem menções a autores da Psicologia Alemã, como Wundt. Travassos e Mourão (2018) definem essa primeira fase como Pré-Profissional, compreendendo os anos de 1833 a 1890.

Vilela (2012) explica que o ensino da Psicologia ocorreu, primeiramente, nas Escolas Normais, destinadas à formação de professoras primárias, com o ensino baseado nas aulas ministradas pelos professores. Com o tempo, começaram a ser publicados manuais voltados para o ensino de Psicologia, nas referidas escolas, o que pode ser considerado como o início dos trabalhos didáticos em Psicologia. Posteriormente, surgem as cátedras de Psicologia nas Faculdades de Filosofia e, em outras, como a de Educação Física na Universidade do Brasil. Pensando, também, no momento econômico, o país começa a desenvolver-se industrialmente, no governo de Getúlio Vargas, rumo a uma modernização, marcada pela desigualdade entre os mundos rural e urbano. No entanto, a partir da institucionalização da prática psicológica, da regulamentação da profissão e da criação dos dispositivos formais de ensino surgem cursos de especialização em Psicologia, oferecidos no Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, e do Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação

Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Nesse contexto, as práticas psicológicas vão acontecendo, mas, por vezes, ainda consideradas como psicotécnicas ou psicologistas. No final da década de 1940, acontece uma ampliação para além do contexto educacional e a Psicologia começa a ter espaço na seleção e na orientação profissional, além da clínica, com o psicodiagnóstico, a orientação de pais e a orientação vital. Os testes psicológicos passam a ser instrumentos privilegiados para essa nova atuação profissional (VILELA, 2012).

A Psicologia começa a institucionalizar-se em 1953, com a criação do Curso de Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro (FERES-CARNEIRO, 2011; VILELA, 2012) e, em 1954, pela PUC do Rio Grande do Sul (SCARPARO, 2011; VILELA, 2012). Nesse movimento, foram várias idas e vindas para a regularização da profissão e dos cursos. Somente em 27 de agosto de 1962, com a Lei n. 4.119, houve a ampliação das possibilidades para esse campo de saber científico (VILELA, 2012). Para Travassos e Mourão (2018), essa segunda fase, a de Profissionalização, ocorre de 1890 a 1975.

A terceira fase do estabelecimento da Psicologia no Brasil, a Profissional, a partir de 1975, apresenta-se como o estabelecimento e a organização dessa nova profissão, havendo a ampliação das instituições educacionais que ofertam a graduação em Psicologia e um crescente número de profissionais presentes no mercado de trabalho, remetendo a uma desvalorização da mão de obra, em um período de mudanças socioeconômicas (TRAVASSOS; MOURÃO, 2018).

Após essas reflexões, mesmo que breves, sobre como se organizou, historicamente, a Psicologia no Brasil, sentimos necessidade de voltar nossos olhares para como a formação está acontecendo e quais aspectos foram relevantes para a estruturação da formação atualmente.

Com o Parecer n. 403 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), aprovado em 1962, houve a disposição de um currículo mínimo para a graduação em Psicologia, trazendo matérias necessárias para o Bacharelado, para a Licenciatura e para a Formação de psicólogos, regulamentando a duração de quatro anos para os dois primeiros e de cinco anos, com práticas de estágio supervisionado, para a formação de psicólogo (BERETA, 2020; COSTA *et al.*, 2012). Conforme Bernardes (2012), o currículo mínimo está baseado em teorias formais de aprendizagem, com a transmissão dos conhecimentos acontecendo por meio do parcelamento de disciplinas e sendo o processo de aprendizagem, isolado de um contexto social. Segundo Soligo *et al.* (2020), este currículo mínimo era organizado por disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicometria, Teorias Psicoterápicas, Psicologia Industrial, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Psicologia Clínica, entre outras, que envolviam os conhecimentos e as áreas específicas da Psicologia, mas que previam a oferta de conteúdos relacionados a áreas afins, sendo elas, Filosofia, Sociologia, Fisiologia e Genética. Por sua vez, as experiências de estágio organizavam-se em torno das áreas Clínica, Escolar e Industrial, com maior carga horária de disciplinas e estágios, na área clínica (PRATES *et al.*, 2019), reforçando, assim, o psicólogo como profissional liberal, com atuação individualizada, remediativa e sedimentada, a partir do modelo médico de atuação e que reforçava a representação social como sendo o “profissional do divã”, por essa priorização da formação clínica (SOLIGO *et al.*, 2020).

Em 2004, depois de um período de sete anos de debates, as entidades da Psicologia apresentaram uma nova regulamentação para os Cursos de Graduação no lugar dos currículos mínimos, a Resolução n. 8/2004, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (COSTA *et al.*, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Graduação em Psicologia propõem uma formação ampla, que respeite a multiplicidade de concepções teóricas e metodológicas e a diversidade de práticas e de possibilidades de atuação. Estrutura-se em eixos, cuja finalidade é garantir uma congruência dos cursos ofertados no país, a partir de pressupostos epistemológicos, históricos, teóricos-metodológicos, procedimentais e práticos, bem como a assimilação dos conhecimentos já sedimentados na Psicologia. A garantia de um núcleo comum assegura uma homogeneidade para a formação, para o aprendizado e para os conhecimentos da área (BRASIL, 2004a).

O núcleo comum é definido por um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam 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 (BRASIL, 2004a, p. 3).

A partir dos eixos e do núcleo comum propostos nas DCNs, os cursos de Psicologia articulam-se e adequam seus Projetos Pedagógicos (PPs), garantindo uma formação ampla dos psicólogos. A formação em Psicologia é regida pelas DCNs, o que representa a necessidade de implementação dessas pelas IES, com as devidas adequações e modificações aos currículos e estruturas apresentadas pelos cursos (BRASILEIRO; SOUZA, 2010). Com as DCNs de 2004, houve uma consonância por um núcleo comum e a articulação de conhecimentos, de habilidades e de competências, a partir dos eixos estruturantes, que objetivavam

[...] assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASILEIRO; SOUZA, 2010, p. 109).

Com as DCNs de 2004, mudanças significativas aconteceram em relação ao currículo mínimo, passando a uma concepção construtivista de aprendizagem, na qual o currículo é construído tendo em vista uma aquisição de competências e de habilidades, as quais possibilitem tanto a formação como o exercício profissional, permitindo, ao graduando, escolher ênfases curriculares ao invés de áreas tradicionais (Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional) até, então, instituídas (BRASILEIRO; SOUZA, 2010).

Rudá; Coutinho e Almeida Filho (2019) explicam que, após um conturbado e longo período de negociação sobre o marco normativo da formação em Psicologia no Brasil, as DCNs de 2004 apontaram uma habilitação única para a formação em Psicologia e que, em 2011, com uma mudança nas DCNs, houve uma habilitação complementar de licenciatura, na qual os PPs deveriam ser específicos para a formação do professor de Psicologia na atuação em Educação Básica. No entanto, os autores complementam que as instituições educacionais foram indiferentes às novas DCNs, o que se justifica pela desvalorização das licenciaturas em todo o país.

Martins; Matos e Maciel (2009) discutem que, historicamente, a institucionalização dos saberes psicológicos e o contexto cultural e social permitiram o entendimento das múltiplas faces da profissão do psicólogo, bem como do entendimento das lacunas entre a formação e a atuação dos profissionais. Assim, a profissão foi sendo moldada, não para responder aos

problemas sociais, mas, predominantemente, pela diferenciação profissional e pelas delimitações das áreas de atuação.

Muitos avanços ocorreram ao longo da estruturação da profissão, com ênfase no desenvolvimento de competências e em práticas educativas que colocam o estudante como figura central, permitindo mudanças significativas no campo da formação (MOURÃO *et al.*, 2019).

Atualmente, estamos em um importante momento de transição para novas DCNs. Em 04 de dezembro de 2019 foi aprovado o Parecer CNE/CES n. 1.071/2019, que inclui o Projeto de Resolução de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). No entanto, seguimos no aguardo da homologação das DCNs pelo Ministro da Educação, desde aquela data. As DCNs em vigor foram publicadas pela Resolução CNE/CES n. 8/2004 e republicadas pela Resolução CNE/CES n. 5/2011, trazendo apenas alteração no artigo 13, sobre o projeto complementar da Licenciatura. A homologação das novas DCNs afirmam uma necessidade de avançar na construção de uma formação dos profissionais da Psicologia, prezando, sempre, pela qualificação, pelas necessidades da população e pelos conhecimentos da área (BRASIL, 2018).

Em Bereta (2020), encontramos um resumo dos principais aspectos trazidos pelas DCNs para os cursos de graduação em Psicologia e que aguardamos homologação.

- A meta central para a formação de psicólogo é voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, devendo a formação ser: científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica;

- Formação presencial, generalista, multi e interdisciplinar, baseada na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade dos seus campos de atuação, reconhecendo a identidade nacional, respeitando os contextos regionais e atendendo às diferentes necessidades dos indivíduos e populações, de forma inclusiva;
- A articulação dos componentes curriculares em torno dos seguintes eixos estruturantes: I - Fundamentos epistemológicos e históricos; II - Fundamentos teórico-metodológicos; III - Fenômenos e processos psicológicos; IV - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; V - Interfaces com campos afins do conhecimento; VI - Políticas Públicas; VII - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de saberes;
- Estruturação a partir de um núcleo comum, que estabelece uma base comum para a formação em Psicologia no país, mas pode se diferenciar em ênfases curriculares;
- Garantir ao egresso o domínio básico de conhecimentos psicológicos, em articulação com outros campos de saberes, e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais e promoção da qualidade de vida;
- Integração da pesquisa às atividades de ensino e extensão durante a formação;
- Carga horária total mínima de 4.000 (quatro mil) horas, integralização mínima em cinco anos, sendo facultada a oferta de no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária total de 4.000 (quatro mil) horas na modalidade de ensino à distância. Não devem ser ministrados na modalidade de ensino à distância conteúdos da formação profissional específica, atividade de orientação e supervisão de estágio, disciplinas que subsidiem as áreas de aplicação técnica, atividades em laboratório, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de pesquisa e práticas de extensão, visto a importância da mediação presencial para a consecução dos objetivos dessas atividades;

- Procedimentos de auto avaliação periódica, com participação de docentes e estudantes;
- O Trabalho de Conclusão de Curso deve compor a conclusão da formação e ser apresentado no formato de documento (monografia, artigo científico, relatório de pesquisa);
- Contemplar metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas, que priorizem a ação de estudantes e professores, com destaque para a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa, articulando teoria e prática, considerando as demandas contemporâneas e uma leitura crítica da realidade, e observando as necessidades educacionais especiais;
- A avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua e ter caráter formativo, reflexivo, integrado, contextual, processual e investigativo, incluindo diversidade de instrumentos;
- Criação e execução de projetos de extensão relacionados aos eixos estruturantes do curso, e devem garantir a obrigatoriedade, de modo creditado, de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso;
- Estruturação dos estágios supervisionados em dois níveis – Estágios do Núcleo Comum e Estágios Específicos, cada um com sua carga horária própria, com orientações grupais ou individuais;
- Atividades complementares devem corresponder, no máximo, a 3% (três por cento) da carga horária total do curso;
- O Projeto de curso deve incluir um serviço-escola de Psicologia;
- Garantir suporte, acolhimento e apoio psicossocial e pedagógico aos estudantes;
- Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, com carga horária de, no mínimo, 1.000 (mil) horas, integradas à carga horária do curso de Psicologia;

- Adaptação a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data da publicação das novas diretrizes, o que revoga a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 (BERETA, 2020, p. 40-43).

As novas DCNs vêm no intuito de formar profissionais cada vez mais adaptados às novas demandas sociais e aos contextos, nos quais a Psicologia se faz presente, permitindo uma integração de ações voltadas para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino. Defendem, assim, uma formação presencial e generalista, de integração com diferentes saberes e de uma estruturação unificada dos cursos de graduação em Psicologia, a partir de eixos estruturantes, de uma carga horária total mínima, de estágios de núcleo comum e específicos, de metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas e de avaliação contínua.

Enfrentaremos futuros desafios, com a implementação das novas DCNs, tendo em vista o número de cursos de graduação em Psicologia espalhados pelo país. Em contrapartida, emerge a necessidade de um olhar mais atual sobre como vem se dando a formação em Psicologia, a fim de uma maior integração da formação profissional e da qualidade ofertada nesta formação.

A formação generalista é uma rejeição ao modelo hegemônico da clínica, permitindo a inserção de outras disciplinas, para que haja a produção do conhecimento. Nesse contexto, tornam-se obrigatórios os estágios, possibilitando a inserção, no mercado de trabalho, de profissionais mais preparados para atuação em diferentes contextos. Essa formação básica deve contemplar competências e habilidades fundamentais para o psicólogo, permitindo-lhe a reflexão da atuação em diferentes contextos, cada qual com seus fazeres específicos (MARTINS; MATOS; MACIEL, 2009).

À luz de Pereira *et al.* (2018), compreendemos os estágios como uma oportunidade de intercruzamento entre a teoria e a prática, proporcionadas pelos cursos de graduação, com a própria história pessoal do estagiário. Configuram-se, assim, como um espaço, no qual há a elaboração emocional, intelectual e reflexiva, para uma construção comprometida da realidade social.

Os autores destacam, ainda, a Resolução n. 8/2004 e a Lei n. 11.788/2008, como importantes instrumentos e que, respectivamente, regerão os estágios profissionalizantes para os cursos de Psicologia, regulamentando-os e preparando o acadêmico para a cidadania e para a produtividade. São as idas aos cenários-estágios uma possibilidade de integração entre teoria e prática, reforçando a ideia de uma aprendizagem que seja significativa e que leve o graduando a não função de receptor passivo do aprendizado (POPPE; BATISTA, 2012).

Lisboa e Barbosa (2009) apontam três preocupações com o modo como vem se estruturando a formação dos profissionais da Psicologia, a saber: (i) a lógica de mercado, que determina desde a distribuição e organização até o funcionamento dos cursos de graduação em Psicologia; (ii) a necessidade do fortalecimento da universidade pública na formação dos psicólogos, tornando-as as principais instituições de Educação Superior a contribuir para a formação profissional em Psicologia; e, por fim, (iii) uma mudança na maneira de ensinar nos cursos de Psicologia, principalmente quanto ao currículo e a sua organização, além da mudança na forma como se avalia essa formação.

Os autores apresentam, ainda, uma reflexão crítica no sentido de que o mercado está determinando como a formação em Psicologia deve ocorrer e, cada vez mais, as instituições de Ensino Superior particulares com fins lucrativos vêm assumindo esta formação, devendo haver uma

resgate urgente das universidades públicas para reassumirem a formação dos profissionais psicólogos, garantindo uma formação de excelência, para o pleno exercício das funções do psicólogo na sociedade, que esteja estruturada de acordo com novas formas de organização curricular, não, somente, à formação de profissionais treinados para atingir resultados medianos nas avaliações dos cursos, garantindo, assim, a continuidade de seu funcionamento.

Para Martins, Matos e Maciel (2009), a formação em Psicologia deveria estar pautada na competência, no comprometimento ético e na qualidade dos serviços profissionais ofertados à sociedade, sendo uma formação que avance para os aperfeiçoamentos, para as especializações e para a pós-graduação *stricto sensu*.

A formação do profissional da Psicologia tem enfrentado déficits tanto na formação técnica como na formação epistemológico-científica, dada a existência de um distanciamento entre o que é ensinado e o que é aprendido nas instituições de formação, gerando insatisfação quanto à formação do psicólogo no país (LISBOA; BARBOSA, 2009). Outros estudos têm apontado para um crescente e para um desordenado aumento dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, gerando um comprometimento na qualidade desses (GOMES, 1996; LISBOA; BARBOSA, 2009; PFROMM NETTO, 2004; YAMAMOTO, 2006).

Lisboa e Barbosa (2009) compreendem que o psicólogo brasileiro está sendo formado em uma graduação presencial, nas universidades privadas com fins lucrativos, localizadas no interior do Brasil, com predominância da região Sudeste. Tais cursos têm turnos parciais, mais no período da noite, com muitas vagas no processo seletivo, com duração de 10 semestres e carga horária média de 4.000 horas, obtendo, nas avaliações nacionais, o conceito médio. Esses dados apresentados são importantes

comparativos das investigações realizadas no presente estudo, a fim de ampliar mais o entendimento de como se estrutura a Formação em Psicologia, contribuindo para o entendimento de quais aspectos ainda precisam ser revistos e discutidos para uma formação que priorize a qualidade, os aspectos técnicos, teóricos, práticos e éticos.

A formação ética na graduação em Psicologia

Naves e colaboradores (2017) destacam que, do ponto de vista institucional da implementação das DCNs, é fundamental a inclusão dos professores, nos espaços de discussão, pois eles precisam estar apropriados da integração dessas no Projeto Pedagógico do Curso e, assim, ter maior conhecimentos sobre a formação que está sendo oferecida.

Defende-se, portanto, a formação e a atuação em Psicologia que vão ao encontro da crítica a uma sociedade que apresenta um quadro nacional configurado por desigualdades e injustiças; assim, a realidade brasileira e o seu cotidiano precisam estar presentes nestes convites feitos pelas instituições aos professores e aos alunos e os modos para se propor trabalhos também precisam fazer parte da formação do psicólogo em uma vertente crítica (NAVES *et al.*, 2017, p. 75).

De acordo com Vieira-Santos (2016), as DCNs propõem uma mudança significativa no processo de formação dos profissionais da Psicologia, visto que a aprendizagem, até então, baseada em um acúmulo de conhecimentos passa a priorizar perfis formativos, bem como competências e habilidades para que esses perfis sejam apresentados pelos

futuros profissionais em suas práticas e contexto nos quais estiverem inseridos.

Necessitamos de uma formação e atuação em Psicologia críticas, frente às desigualdades e às injustiças sociais. Para tanto, professores e estudantes precisam fazer, também, parte dessas discussões. Devemos considerar que tanto os processos educacionais como os sociais são indissociáveis. Disso, decorre o fato de que a educação e a atuação profissional precisam oferecer possibilidades criativas e emancipatórias. Para tanto, a formação acadêmica pode ser considerada uma oportunidade de se repensar aspectos políticos e éticos ligados à atuação profissional (PEREIRA *et al.*, 2018).

Nesse contexto, o desejo da comunidade acadêmica por uma formação que seja “[...] socialmente comprometida, reflexiva, ética, generalista, pluralista, interdisciplinar e que articule o compromisso social com as condições concretas postas pelo mercado” (SOUZA, 2005, p. 46). Para Poppe e Batista (2012), há uma preocupação de discentes e de docentes quanto aos currículos, na defesa de uma formação mais abrangente, valorizando as peculiaridades regionais e enfatizando a importância do trabalho em equipes multi e interdisciplinares. Cenário esse que rompe com a forte identificação dos profissionais da Psicologia com a área clínica, para uma percepção e práticas em contexto cujo *setting* seja menos protegido.

Na formação em Psicologia, deve ampliar-se o envolvimento dos graduandos em atividades de pesquisa, uma preocupação maior com as habilidades e com as competências, inclusive com a distância entre a formação teórica e a prática, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de profissionais com postura crítica diante das demandas de atuação e ao conhecimento (cf. VIEIRA-SANTOS, 2016). Postura essa que se coloca

como fundamental para o avanço da ciência psicológica e para as diferentes atuações do psicólogo na sociedade contemporânea.

Uma atuação que não toma a demanda como objeto de um trabalho crítico, presta um desserviço à psicologia como profissão. Um profissional tecnicista formado dessa maneira pode atender bem, mas não cria; atua sem uma necessária reflexão. A capacidade crítica não se configura num luxo supérfluo. É ela que faculta ao profissional articular o como-fazer ao porquê-fazer. Produz um profissional que não apenas responde passivamente, mas pensa, problematiza, debate, inventa; enfim, faz diferença (FERREIRA NETO, 2010, p. 139).

Além desse primeiro risco, apresentado por Ferreira Neto (2010), quanto à formação em Psicologia, o autor explica um segundo risco, embutido no perfil tecnicista dessa formação, qual seja: o reconhecimento da dimensão ético-política, presente na atuação e no processo formativo do psicólogo.

Se parte da Psicologia no Brasil foi capaz de problematizar as implicações políticas de sua prática, ela o fez por entender que sua atividade vai além do simples procedimento técnico: ela também opera e produz modos de subjetivação. Seus profissionais, portanto, não são técnicos assepticamente neutros, mas sujeitos eticamente posicionados (FERREIRA NETO, 2010, p. 139).

Esse posicionamento ético do profissional psicólogo vem ao encontro de um comprometimento com as subjetivações com as quais trabalhará em suas práticas e que deve ser ampliado pelo próprio processo

formativo, a partir da possibilidade de reflexões sobre as experiências vivenciadas nos campos de estágio. Reflexões essas que são instanciadas por uma mudança na formatação das aulas, com o uso de metodologia mais ativas de ensino e aprendizagem, com a concessão de um espaço para que o graduando possa ser ativo, sendo protagonista em sua formação.

Para que possamos aprender sobre o sujeito brasileiro contemporâneo, a Psicologia precisa manter interlocuções multi e extradisciplinares, desde os movimentos sociais até empresas e seus empresários, no sentido de conversações ampliadas para o entendimento da sociedade brasileira, que se configura como plural e desigual. Essas interlocuções devem estar presididas por posicionamento ético-políticos definidos e fundamentadas a partir de um diagnóstico da atualidade (FERREIRA NETO, 2010).

Sob essa perspectiva, os estágios supervisionados em Psicologia são, também, oportunidades de preparação dos estudantes para a inserção no mundo do trabalho e para que desenvolvam competências próprias para as atividades profissionais que forem desempenhar, tendo em vista que ocorrem em situações reais de vida e de trabalho. Nesse contexto, a supervisão é um elemento central no processo formativo, no qual há o saber e fazer do docente supervisor e as experiências dos estudantes sendo compartilhadas (SILVA; OLIVEIRA; GUZZO, 2017).

As supervisões em Psicologia devem manifestar um compromisso social e político, não se limitando às questões técnicas. Devem, pois, considerar, também, o desenvolvimento da reflexão crítica diante da leitura das realidades (para além da aparência), da associação com aspectos macroestruturais, do conhecimento das políticas governamentais e da contextualização dos pontos de vista dialético e ideológico (cf. BRANDÃO, 1995; SILVA; OLIVEIRA; GUZZO, 2017). Dessa forma,

é possível, por meio de estratégias analíticas, integrar teorias e realidade, questionando-as e modificando-as sempre que se fizer necessário (SCHRAUBE, 2015).

Essa reflexão ética é o que se espera da formação em Psicologia, para além da articulação da teoria com a prática: a concretização de ações na comunidade que gerem mudanças significativas no cotidiano e na vida daqueles que pertencem a ela (BERETA, 2020).

As Instituições de Ensino Superior, a fim de levarem essa possibilidade ao fim e ao cabo, devem priorizar, nos Projetos Pedagógicos, esse protagonismo do estudante, proporcionando um rompimento com o ensino tradicionalista que há tanto impera no sistema educacional brasileiro. Os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação, em especial, para a formação dos profissionais da Psicologia, devem conter oportunidades de desenvolvimento dos discentes, da construção da relação ensino-aprendizagem, de espaços para além das salas de aula. Espaços esses que permitam o desenvolvimento da empatia, do entendimento das subjetivações, do posicionamento ético frente às demandas que a sociedade apresenta.

O Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Psicologia: uma construção possível

As DCNs apresentam alternativas para o investimento em ambientes de aprendizagem e de formação profissional que estejam pautados em atuações com profissionais de outras áreas, contemplando variados contextos de atuação e respondendo às demandas de cada um desses contextos (DAMASCENO *et al.*, 2016). Assim, nesta discussão,

trataremos de dois aspectos indissociáveis na estruturação da Formação em Psicologia, a saber: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

É de responsabilidade das IES, estruturarem seus PPP com um olhar sobre as diversas situações, inter-relacionadas ao processo educativo, sem, contudo, deixar de considerar que cada região tem a sua individualidade. Para tanto, o curso de graduação precisa, além de seguir as DCNs, estar ancorado nas demandas regionais e nas necessidades de atuação profissional.

Portanto, não basta a regulação através das DCNP e um PPP inovador, em conformidade com as mesmas se o currículo não for incorporado pela instituição e por seus atores, com todas as suas falhas e virtudes, possibilitando constantes movimentos de pensar e repensar sobre sua construção e seu produto; se de fato formam profissionais capazes de analisar e intervir sobre a realidade, nos vários contextos de atuação do psicólogo (DAMASCENO *et al.*, 2016, p. 260).

Indo ao encontro dessa proposição, Veiga (2013) destaca que a concepção do PPP se fundamenta no entendimento de que ele é a própria essência do trabalho da instituição educacional, justificando a singularidade de cada projeto. Para tanto, o PPP não é simplesmente um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas que será arquivado ou, mesmo, encaminhado para autoridades educacionais, como uma tarefa burocrática. Trata-se, pois, da construção coletiva de um rumo, de uma direção, de uma ação intencional, com o sentido explícito de um compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população majoritária. É a representação da possibilidade de efetivação de

intencionalidade da instituição educacional, para uma formação do estudante como cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Por essa razão, é um processo permanente de reflexão, de discussão das problemáticas enfrentadas, além de uma busca por alternativas viáveis.

Ainda segundo o autor, os princípios norteadores do PPP são (i) a igualdade de condições de acesso e de permanência na instituição; (ii) a qualidade formal ou técnica e a política (qualidade para todos); (iii) a gestão democrática (repensar a estrutura de poder da instituição e a busca pela socialização); (iv) a liberdade associada à ideia de autonomia (i.e., liberdade para aprender, para ensinar, para pesquisar e para divulgar a arte e o saber) (v) e a valorização do magistério, bem como das condições de trabalho, dos recursos didáticos, físicos e materiais, da remuneração e da formação continuada. No que diz respeito à construção do PPP, Veiga (2013) aponta sete elementos, quais sejam: (i) a finalidade da escola (ação educativa com base nas finalidades e objetivos para almejar a cidadania); (ii) a estrutura organizacional (administrativa – locação, recursos humanos, físicos, materiais e financeiros e pedagógica – interações políticas, ensino-aprendizagem, currículo); (iii) o currículo (construção social do conhecimento); (iv) o tempo escolar (calendário escolar e horário escolar); (v) o processo de decisão (atribuições específicas e gerais, relações hierárquicas); (vi) as relações de trabalho (atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva); e (vii) a avaliação (ato dinâmico, processo de avaliação diagnóstica que direcione as ações).

O PPP é uma construção possível, mas que envolve diversos desafios. No entanto, a instituição educacional é um campo apropriado, um espaço rico para experimentar a aventura de se propor coautor desse processo educativo, sendo exatamente isso o que é suscitado em um PPP.

Essa coautoria extrapola a transmissão do saber e une-se ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e da realidade ampla que nos cerca (RESENDE, 2013).

Nesse cotejo, o PPP é uma ação necessária nos espaços educacionais e para a construção das relações que se estabelecem nesses espaços, mas, também, permitem indicativos do que é necessário para a organização dos PPC, a fim de buscar a autonomia e a qualidade dos cursos ofertados e, ao mesmo tempo, uma integração com a proposta inicial do projeto institucional como um todo.

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Nos PPCs estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de um componente político fundamental, sendo elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas. Assim, o PPC deve propor o perfil de sujeito/profissional que se busca formar, no contexto da sociedade para qual se orienta essa formação (SEIXAS *et al.*, 2013, p. 114).

No processo formativo, o PPC é um elemento que sintetiza as políticas mais amplas da formação universitária e profissional, relacionando-as com as experiências dos espaços da sala de aula e traçando as linhas gerais para os cursos, a partir dos procedimentos didáticos, pedagógicos e temáticos (SEIXAS *et al.*, 2013). Deve ser resultado de debates e de ações de todos os atores que compõem a instituição e os cursos, além de ser estruturado a partir do Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI), das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que oferecem subsídios para se pensar as diversas contingências e realidade de cada curso, presentes no processo formativo. Para tanto, a formação do psicólogo nos diferentes contextos, traz a necessidade de um PPC que contemple a riqueza e a complexidade dessa estratégia analítica, como uma fonte de informação científica (SEIXAS *et al.*, 2013).

Em pesquisa desenvolvida por Seixas *et al.* (2013), sobre a análise dos PPC dos cursos de graduação em Psicologia, foram levantados tópicos presentes nos documentos, como, por exemplo, o perfil do egresso (que profissional se pretende formar); o processo formativo (estratégias de ensino para que o perfil seja alcançado) e as justificativas (para a abertura do curso e reforma curricular); o histórico do curso (aspectos históricos que contribuem para a estrutura atual do curso); as ênfases curriculares (aprofundar o conhecimento em alguns domínios da Psicologia, sem se constituir enquanto especialização; seguindo as DCNs); a matriz curricular (disciplinas obrigatórias, ementas); os locais em que as práticas serão realizadas (contextos para a preparação profissional); o funcionamento dos estágios (articulação das atividades internas de cada estágio); a relação entre os tipos de estágios; os objetivos dos estágios e as atividades previstas (práticas são prescritas para serem realizadas durante o curso).

Tais tópicos trazem a possibilidade de entendermos a variedade de informações presentes nos PPCs e o compromisso que a graduação em Psicologia deve assumir na formação de profissionais adaptados para o mercado de trabalho e para as realidades sociais presentes nos contextos possíveis de atuação. Ainda, seguimos o entendimento de que o PPC é um documento dinâmico, em que se fazem necessárias revisões continuadas,

no sentido de acompanhar as transformações do cotidiano e das demandas sociais.

A complexidade da sociedade moderna, o avanço científico e tecnológico, a influência dos meios de comunicação, a produção capitalista, o desemprego, entre outros fatores exigem uma atuação do profissional da Psicologia (cf. SOUZA *et al.*, 2006). À luz desses apontamentos, Travassos e Mourão (2018) recomendam que o projeto pedagógico dos cursos de Psicologia seja repensado, a fim de ampliar o foco na competência social e em estratégias para a articulação de atividades de pesquisa, ensino e extensão. Também, há a indicação de preparação dos futuros profissionais para o trabalho multi e interdisciplinar, da associação do conhecimento teórico e prático, da construção de um fazer reflexivo e responsável, para que a Psicologia possa responder adequadamente à demanda social que espera por seu trabalho (TRAVASSOS; MOURÃO, 2018).

Mourão *et al.* (2019), em pesquisa realizada com egressos do curso de Psicologia, em diferentes momentos da carreira, concluíram haver a necessidade de se revisar os projetos pedagógicos, integrando teoria e prática e, assim, ampliando os conhecimentos sobre os processos psicológicos e a formação epistemológica e social, permitindo uma visão mais extensa da Psicologia e de suas correntes teóricas.

Neste trabalho, analisamos os PPCs dos cursos de Psicologia do estado de São Paulo, que disponibilizam tal documentação nos sites institucionais, para o entendimento dos valores fundamentais priorizados pelos cursos, a reflexão dirigida a partir dos estágios básicos e profissionalizantes e o estabelecimento de assunção de responsabilidades aos graduandos, bem como discutir o ambiente acadêmico como propulsor

para o desenvolvimento da capacidade reflexiva na formação ética do profissional psicólogo.

O ambiente acadêmico no desenvolvimento da capacidade reflexiva

Para Leite e Costa (2006), “[...] tradicionalmente, as universidades têm sido reconhecidas como espaços de produção e transferência de conhecimento científico” (LEITE; COSTA, 2006, p. 206). Ampliamos, entretanto, nossas convicções de que as universidades podem desenvolver importantes espaços para as trocas sociais, de desenvolvimento da reflexão dirigida, da assunção de responsabilidade, contribuindo assim, para a formação ética e crítico-reflexiva dos graduandos.

Nessa perspectiva, Schillinger-Agati (2006), em sua tese de doutorado na Universidade de Konstanz, na Alemanha, investigou o ambiente educacional no Ensino Superior, compreendendo como a educação universitária contribui para o julgamento da competência moral, tanto no Brasil quanto em dois países de língua alemã, destacando a realidade universitária e as relações estabelecidas com a ética ou com a moral. Para tanto, traduziu e adaptou um questionário desenvolvido por Geord Lind, em 1996, chamado *ORIGIN/u*, e que trazia reflexões a partir de duas dimensões: a Assunção de Responsabilidade (RT) e a Reflexão Dirigida (GR).

[...] na RT, o estudante assume a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pode ser possível por meio da utilização de metodologias ativas nos espaços de aprendizagem, a fim de permitir mais autonomia para os estudantes. Em contrapartida, na GR,

entendemos que quanto mais se abre espaço para a discussão, para a relação entre teoria e prática, mais se possibilita ao estudante e ao professor o desenvolvimento da autonomia moral. Dentro das duas dimensões de análise existem quatro categorias de respostas: (i) Curricular (atividade obrigatória para a formação do estudante); (ii) Semicurricular (atividade não obrigatória para a formação, mas ligada à área de conhecimento do estudante); (iii) Extracurricular (atividade não obrigatória para a formação e não ligada a área de conhecimento do estudante); e, por fim, (iv) Não Curricular (atividade que acontece fora da instituição e não ligada à área de conhecimento do estudante). Quando pensamos, por exemplo, em atividade curricular, mencionamos as disciplinas ou os estágios obrigatórios. Uma atividade semicurricular comum poderia ser a iniciação científica. Como atividade extracurricular temos as atividades esportivas ou políticas organizadas por centros acadêmicos e atividades não curriculares, atividades como participação em organizações comunitárias. Essas atividades são de Assunção de Responsabilidade. Atividades de Reflexão Dirigida seriam conversas, discussões ou supervisões relativas à prática nessas tarefas (BERETA, 2020, p. 169-170).

Em sua pesquisa de doutorado, Bereta (2020) adaptou o questionário *ORIGIN/u* para o *ORIGIN/esfp* (Ensino Superior - Formação em Psicologia) e para o *ORIGIN/pd* (Ensino Superior - Prática Docente), objetivando contar com instrumentos que possam ser aplicados aos graduandos do curso de Psicologia, para o entendimento de como estava ocorrendo a compreensão deles sobre a sua própria formação, bem como permitir a compreensão da prática docente sob a perspectiva de colaborador da instituição e sob a de formador de profissionais para a atuação em Psicologia.

Tal pesquisa destaca papéis diferentes para o docente e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, entendendo-o

tanto como colaborador da instituição educacional quanto formador dos estudantes. Assim, pensamos na autonomia dada ao professor para que ele defina sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos definidos e na postura assumida por ele na relação com os discentes. Quando o professor propõe atividades diversificadas, utilizando alguma forma de metodologia mais ativa, está oferecendo aos estudantes a oportunidade de Assunção de Responsabilidade. A própria relação do docente com a equipe gestora ou com as normas institucionais traz, também, um panorama para identificação de se há oportunidade de Assunção de Responsabilidade pelo docente dada sua relação com a instituição (BERETA, 2020).

A estimulação por parte dos docentes para o desenvolvimento de atividades grupais e a criação de um ambiente que permita interações saudáveis são aspectos que facilitam a aprendizagem e a familiarização dos estudantes com a universidade (SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015). Para tanto, deve-se pensar nesse ambiente acadêmico que permita o desenvolvimento da Assunção de Responsabilidades e da Reflexão Dirigida é uma condição para que os graduandos também integrem os conceitos de moral e ética às suas práxis (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012).

Dessa forma, quando a ética passa a ser entendida como parte integrante dos currículos, de forma transversal, não apenas como uma disciplina que propicie o entendimento de regras sobre o Código de Ética Profissional, desenvolve-se uma construção do pensamento sistêmico e crítico, permitindo atuações mais ativas (BATAGLIA, 2012).

Indo ao entro do exposto, Rego e Schillinger-Agati (2011) entendem que essas mudanças não devem passar somente pelos currículos dos cursos de Ensino Superior, mas, principalmente, pelos métodos e pelo ambiente educacional a partir do qual e em que estão sendo oferecidos. Tal fato vem ao encontro dos resultados identificados por Schillinger-Agati

(2006), que já discutíamos, com estudantes dos cursos de graduação em Psicologia, em Administração de Empresas e em Medicina, no Brasil, na Suíça e na Alemanha sobre o ambiente acadêmico e sobre o desenvolvimento da competência moral. De acordo com o autor, os resultados apresentam a compreensão de que as universidades que estão promovendo tanto a oportunidade de Assunção de Responsabilidade como a de Reflexão Dirigida poderão ter maiores progressos na formação profissional dos estudantes.

Se espera que conforme os graduandos avancem nos termos ou séries do curso, este propicie o oferecimento de mais oportunidades de discussões e, assim, contribuir para a formação de sujeitos reflexivos (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012).

Quando esse ambiente acadêmico visa ações de Assunção de Responsabilidades por meio, por exemplo, dos projetos de extensão, está contribuindo para que o acadêmico possa colocar em prática os aprendizados construídos em sala de aula. Assim, ele entenderá a essencialidade de seu papel na vida de pessoas e de comunidades que estejam usufruindo dessas intervenções. Para Rodrigues *et al.* (2013), há um rompimento das barreiras da sala de aula e dos ambientes fechados da universidade, quando se permitem práticas de extensão, por possibilitar trocas de informações e o conteúdo passará a ser multi, inter e transdisciplinar. Essa contribuição vem possibilitando que a Psicologia possa assumir seu papel frente à sociedade, desenvolvendo intervenções que potencializem o sujeito, em suas individualidades, nas relações que estabelece nesse meio, até mesmo, as ações coletivas presentes na comunidade.

Ventura (2009) acredita que esse esforço para promover o desenvolvimento dos estudantes deve vir no sentido de intervenções

multidisciplinares e transversais, possibilitando a articulação com políticas educativas, que organizem os currículos e que tragam apoio aos graduandos, bem como intervenções formativas junto aos docentes.

Sendo assim, o destaque para uma formação que envolva professores e estudantes para a produção de conhecimento, de forma dialógica, poderá trazer importantes resultados para a extensão universitária (RODRIGUES *et al.*, 2013), contribuindo para o desenvolvimento dessa assunção de responsabilidade tão necessária na formação profissional e na atuação com as demandas sociais.

Os saberes da Psicologia transcendem os espaços da universidade, mas são nos espaços universitários que a construção desse saber e das reflexões possíveis sobre as práticas se constituem. Olhar para o ambiente acadêmico, como um centro embrionário do futuro profissional da Psicologia, que necessitará buscar, após a graduação, outros espaços de discussão e reflexão de suas práticas. Entender as frequentes mudanças sociais, impulsiona-nos a buscar formações continuadas que nos auxiliem em nossos fazeres.

Contudo, para que haja um ambiente acadêmico que seja justo e democrático na construção de personalidades autônomas, precisamos identificar outros fatores que também interfiram no cotidiano educacional, como, por exemplo, “[...] os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a autoestima e o autoconhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola” (ARAÚJO, 2000, p. 98). Acrescentaríamos, ainda, os espaços e as possibilidades que o sistema educacional proporciona para o exercício da cidadania, do respeito ao outro e a suas perspectivas.

As Metodologias Ativas Como Possibilidade de Autonomia aos Graduandos

O desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora.

Lawrence Kohlberg

Na teoria kohlberguiana, a moralidade depende de uma organização cognitiva, permitindo que a visão de mundo e de moral se construam em níveis mais complexos (BATAGLIA, 2014). Dessa maneira, compreendemos que a estrutura moral será construída nas interações com o meio e o desenvolvimento da competência moral dos graduandos pode ser estimulada, a partir de propostas de tarefas difíceis ou dilemas morais. Nesse sentido, as metodologias ativas assumem um importante papel na construção dessa formação, pois permitem a aprendizagem por confrontações com situações de conflito, criando condições de desenvolvimento que transcendam a heteronomia (o respeito a regra do outro) em busca da autonomia (a construção desta regra dentro de mim).

Como formar (se este for o papel da universidade) eticamente o profissional? A resposta estrutura-se a partir do entendimento de que (i) o ambiente acadêmico da universidade; (ii) o professor (enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem); (iii) as questões éticas da profissão sendo trabalhadas interdisciplinarmente (mas diversas disciplinas do

currículo); (iv) o uso de metodologia ativas nas interações em sala de aula e nas supervisões das práticas profissionais (os estágios); (v) a valorização da assunção de responsabilidade e da reflexão dirigida no ensino universitário; (vi) a proposição de uma formação integral dos estudantes, todos esses aspectos permitam uma vivência positiva do processo de ensino e aprendizagem e o próprio desenvolvimento ético do docente para contribuir na formação ética do estudante.

Nesse ponto, abordaremos as metodologias ativas como a possibilidade de compreendermos que o outro terá pontos de vista diferentes do *meu* e que esses são necessários para a construção do respeito a nós mesmos e ao outro. A partir dessa interação e integração dos aprendizados, permitimos que o estudante amplie suas perspectivas já assimiladas anteriormente.

As metodologias ativas configuram-se como a aplicação de diferentes processos na relação de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da autonomia do estudante, a possibilidade de rompimento com o ensino tradicionalista, a formação de um trabalho em equipe, a integração de teoria e prática e a compreensão da realidade por meio de uma visão crítica (PAIVA *et al.*, 2016). Para Schlichting e Heinzle (2020), as metodologias ativas de aprendizagem “[...] consideram o estudante o centro do processo de ensino e aprendizagem, aproximando as formações acadêmica e profissional” (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020, p. 10).

No contexto atual em que vivemos, emerge o desafio de um currículo e de metodologias ativas que possam mobilizar, no graduando, diversas características, a saber

[...] emocionais, comunicacionais, interacionais, intelectuais e pessoais, propondo uma ruptura das metodologias tradicionais baseadas na passividade do estudante e na ausência de pensamento crítico e autônomo (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 60).

A Educação Superior está demandando pedagogias, metodologias e métodos que favoreçam uma formação de profissionais que atendam às demandas e cujos potenciais, estejam mais além do que somente o conhecimento cognitivo. Uma formação voltada para conhecimentos embasados na realidade, que aproxime teoria e prática e que exija uma visão crítica para os reais problemas encontrados na prática profissional, que estará em consonância com os novos paradigmas do ensino superior (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Para tanto, faz-se necessário identificar como a Educação Superior está preparando futuros profissionais para o meio tecnológico, interacional e profissional, e de como as demandas sociais refletem, ou não, a organização e estrutura da educação superior brasileira (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020). Assim, cada vez mais as metodologias ativas estão sendo integradas nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem na graduação.

Essas metodologias ativas entendem a problematização como uma estratégia que objetiva motivar o estudante frente a um problema, no qual ele se deterá, examinará, refletirá, relacionará os dados e ressignificará, assim, suas descobertas (MITRE *et al.*, 2008). Mitre *et al.* (2008) destacam, também, que a proposta de uma prática pedagógica inovadora será um ponto de partida para o desconhecido, podendo representar uma ameaça ao posto já conquistado pela educação. É justamente nesse desconhecido que novos horizontes e que novas possibilidades de

transformação se abrem, para uma participação coletiva e democrática e para a interligação dos sujeitos em uma rede. Promove-se, com isso, uma formação técnico-científica com valores ético-humanísticos e uma capacidade de se trabalhar em equipe constituídas por outros campos de saber. Isso é o que se espera da Educação Superior (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020).

A aprendizagem ativa ou significativa foi influenciada por diferentes pressupostos teóricos e apresenta-se como uma construção coletiva, de olhares teórico-metodológicos, cujos princípios orientadores comuns tem relação com o termo “projeto”, como sendo uma ferramenta utilizado no ensino e aprendizagem (SCHLICHTING; HEINZLE, 2020). Ainda, entender este projeto como um *método de instrução institucionalizada* (ALENCAR; MOURA, 2010, p. 5) que pode ter ascendido do movimento de educação dos cursos de arquitetura e engenharia, na Itália.

Em uma retomada histórica, Schlichting e Heinzle (2020) discutem a incorporação de metodologias de ensino, nos cursos de Direito de Harvard, no final do século XIX, com elementos do cotidiano na educação, como, por exemplo, o método de caso, que considera a resolução de problemas próprios da esfera profissional do Direito e que pudessem ser trabalhados ao longo dos cursos. Posteriormente, John Dewey, um pedagogo estadunidense, tido como o precursor da metodologia baseada em projetos, funda a primeira escola de aplicação que se preocupava com o fazer da educação. Em 1919, William Kilpatrick, também um pedagogo estadunidense, seguindo os princípios de John Dewey, defendeu que esses projetos fossem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem a partir de problemas cotidianos. À luz dessa discussão, publica-se, em 1910, o Relatório *Flexner*, nos Estados Unidos e no Canadá, que passam a

introduzir o pensamento de renovação e de atualização do ensino na área de saúde, o que permite a inclusão de currículos integrados e práticas educacionais em cursos de Medicina. Por volta dos anos de 1940 e 1960, surgem, nos Estados Unidos e na França, pedagogias que consideram a aprendizagem como significativa, considerando o estudante como ativo na construção de seu conhecimento. Estando, aqui, os princípios teóricos de Ausubel.

De acordo com Ronca (1994), para que essa aprendizagem seja significativa, deve-se considerar o processo cognitivo, no qual há uma mediação presente, estabelecendo uma relação entre os conteúdos que estão sendo aprendidos com o que o estudante já sabe, seja por meio de uma imagem, de um conceito ou de uma proposição. É nessa perspectiva que o planejamento educacional passa a ter destaque, na medida em que há a implementação de programas curriculares que trazem conhecimentos inter-relacionados (como em uma abordagem em espiral), entre as séries, as disciplinas e os diferentes professores. Resgata, desse modo, o aspecto fundamental de uma instituição educacional: a construção do conhecimento como uma tarefa coletiva, em que os conceitos não estejam dissociados do conhecimento da realidade em que o estudante e instituição estejam inseridos, permitindo, assim, uma compreensão da realidade de forma abrangente e fundamentada em um tripé (realidade local, estrutura cognitiva do estudante e identificação dos conceitos interdisciplinares) (RONCA, 1994).

Sabemos que são múltiplas as possibilidades de desenvolvimento das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem e que muitos caminhos podem ser seguidos, mas todos corroboram com o papel central do estudante no processo ensino-aprendizagem. Focaremos em alguns exemplos de metodologias ativas, como: as Assembleias, a *Problem*

Based Learning, a Metodologia da Problematização (Método do Arco), o Método de Resolução de Problemas de John Dewey, a Sala de Aula Invertida e a Instrução por Pares.

As Assembleias

Para Puig (2004), é importante caracterizar as práticas morais como sendo procedimentais ou substantivas, tendo em comum a prática de valor e diferenciando-se em relação à intencionalidade moral. Essas práticas morais constituem-se como

[...] um horizonte reflexivo que oferece a possibilidade de permear ações educativas que auxiliem na formação moral de sujeitos capazes de administrar de maneira adequada e sustentável suas vidas em sociedades complexas (JAPPE, 2012, p. 10).

Quanto às práticas procedimentais, elas possibilitarão o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da investigação moral, podendo ser de dois tipos: a prática de reflexividade e a de deliberação. A primeira foca nas estratégias para o conhecimento, para a avaliação e para a construção de si; a segunda, no diálogo, no entendimento e em uma troca construtiva, guiada pela razão. As práticas substantivas cedem espaço para a imitação moral, a partir de modelos validados pela cultura. Como exemplos dessa prática, estão as de virtude, que destacam os valores desejáveis pelo meio, e as normativas, que trazem ações que priorizam a transmissão de normas básicas de funcionamento escolar. Com isso, Puig (2004) considera que as práticas procedimentais e as substantivas podem

ser trabalhadas em escolas que busquem a educação moral de forma sistemática.

Apresentando as práticas de deliberação, Puig (2004) reflete acerca das questões que permeiam as melhores formas de se viver, as quais podem ser esclarecidas utilizando-se argumentos que sejam racionais, objetivando o esclarecimento e o entendimento de circunstâncias controvertidas. A deliberação pressuporá a existência de um diálogo, que pode ser traduzida em habilidades e em procedimentos. Para tanto, o diálogo deve ocorrer de maneira correta, respeitosa, positiva e construtiva, auxiliando no esclarecimento da problemática, fornecendo informações pertinentes e organizadas e apresentando disposição para escutar e consideração, comprometimento com as opiniões diversas e a busca de alternativas para colocar em prática. As práticas de deliberação podem ser as assembleias de classe, a resolução de conflitos, a mediação escolar, as sessões de debate, as questões curriculares e vitais, as discussões de dilema, as dramatizações e os exercícios de compreensão crítica (PUIG, 2004).

As práticas de deliberação contemplam: o grupo como sujeito e protagonista; a consideração de uma questão que seja significativa e, por vezes, controvertida; a consideração do tema proposto e ao debate de pontos de vistas diferentes; a um processo que favoreça a construção de conhecimentos e de mudanças tanto de opiniões quanto de atitudes; e que as implicações devem ser consideradas como procedimentos que levem a encaminhamentos e mudanças práticas (PUIG, 2004).

Nesse sentido, Dias e Colombo (2013) destacam que o desenvolvimento de assembleias é um espaço em que há a possibilidade de conhecer os estudantes, bem como eles se conhecerem mutuamente, a partir da elaboração em conjunto de regras, da discussão de conflitos, da proposta de soluções, havendo a vivência da democracia e do respeito

mútuo. As autoras complementam que esse espaço disponibilizado pelas assembleias permite, também, a vivência de experiências conceituais concretas e práticas, a construção da autonomia moral, um ambiente cooperativo, o diálogo, a reciprocidade, a educação moral e a cidadania.

É um momento institucional organizado de reunião do coletivo para reflexão, para tomada de consciência de si mesmo, para transformação do que é oportuno, além de ser um espaço de diálogo entre os membros da escola, com o objetivo de melhorar tanto a convivência quanto o trabalho escolar (PUIG, 2004). Deve-se aproveitar o momento da assembleia para o destaque de assuntos positivos, de conquistas pessoais e do grupo, inclusive para se discutir os temas para o desenvolvimento de futuros projetos (DIAS; COLOMBO, 2013).

Segundo Araújo (2008), as assembleias tentam trazer um espaço coletivo de reflexão sobre fatos cotidianos, incentivam o protagonismo das pessoas e a coparticipação do grupo, nem sempre obtendo um consenso ou um acordo, mas, sim, explicitando as diferenças, defendendo posturas e ideias opostas e levando as pessoas a conviverem nesse espaço coletivo.

O espaço das assembleias propicia uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenado com relações de respeito mútuo, permite verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático (ARAÚJO, 2008, p. 119).

Araújo (2008) entende, também, que iniciar um trabalho com assembleias no ambiente escolar é um processo complexo que irá pressupor a ocorrência de desejos políticos e pessoais, devido às mudanças que isso irá provocar em todo o cotidiano escolar e nas relações de poder. Destaca,

ainda, que os envolvidos nesse processo devem ter consciência dos significados e das consequências e que sejam firmes em seus princípios e metas.

Podemos ter três tipos de assembleias: de classe, de escola e de docentes. A assembleia de classe tem como objetivo de regular e de regulamentar a convivência, as relações interpessoais, por meio de espaços semanais de uma hora, que favoreçam o diálogo e a participação dos estudantes da turma e de um docente. As assembleias de escola vão regular e regulamentar as relações interpessoais e de convivência, pensando nos espaços coletivos, por meio de encontros mensais sob a coordenação de um membro da escola, o que favorecerá a discussão de assuntos sobre horários, espaço físico, alimentação e relações interpessoais, com a participação de representantes de diversos segmentos (escolhidos obedecendo a um rodízio, para que todos participem). As assembleias docentes regulam e regulamentam o convívio entre docentes e deles com a direção, o projeto político pedagógico e com os conteúdos sobre a vida funcional e administrativa da instituição educacional, com a participação de todos os docentes, da direção e se possível, de representantes das secretarias de educação ou da mantenedora (ARAÚJO, 2008). Tognetta e Vinha (2007) apresentam, ainda, um quarto tipo de assembleia, que é a de nível ou segmento, na qual há participação de professores e de dois representantes de cada classe, o coordenador, o orientador e o representante dos funcionários.

Dias e Colombo (2013) citam Argüís (2002) quando afirmam que, para a organização de assembleias, devemos considerar um tempo semanal destinado, ou mesmo mais vezes por semana, acompanhando a demanda, para que os estudantes se organizem em círculo para favorecimento do diálogo e da cooperação entre os membros. O tempo destinado à

assembleia depende dos assuntos importantes e que mereçam atenção dos integrantes. O diálogo permite a organização do trabalho, a solução de conflitos existentes a partir do convívio e o comprometimento individual nas ações a serem executadas. Já a forma de organização da assembleia dependerá da faixa etária dos participantes, devendo haver o respeito às especificidades de cada uma delas. Quanto às funções, destacam-se: a de informação (conhecer o que é relevante e o que diz respeito à coletividade), a de análise do ocorrido (o que aconteceu, as causas do problema, as dificuldades, os conflitos) e a de decisão (organização do que fazer para direcionar o grupo depois do que aconteceu).

Para se alcançar os objetivos propostos pelas assembleias, é fundamental que a escola incentive a participação frequente nessa prática, a fim de tomadas de decisões coletivas (PUIG, 2004). No entanto, a prática de assembleias não é a única metodologia ativa que a escola deve trabalhar para se educar moralmente, pois as práticas morais precisam ser utilizadas de modo complementar. Defendemos que as assembleias podem ser práticas desenvolvidas, também, no Ensino Superior e que poderão trazer espaços mais democráticos para o ambiente acadêmico e para as relações estabelecidas neste.

Araújo (2012) conclui que a educação deve visar o desenvolvimento de competência para lidar com a diversidade e com o conflito de ideias, considerando as influências culturais, os sentimentos e as emoções que estão presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e dele com o mundo. Para tanto, deve haver a sensibilização dos docentes e da gestão sobre a importância de se construir uma escola democrática, justa, não discriminatória e de qualidade.

A instituição educacional que realmente prioriza uma formação ética, é aquela que propicia instrumentos necessários à construção de

competências cognitivas, afetivas, culturais e orgânicas, oferecendo a oportunidade de o estudante agir moralmente no mundo (ARAÚJO, 2000). Dessa forma, serão apresentadas outras metodologias ativas como construções possíveis desta educação que estamos discutindo e que colocamos como fundamental para a construção da personalidade ética dos acadêmicos.

A Aprendizagem Baseada em Problemas – *Problem Based Learning* (PBL)

Quando falamos em aprendizagem por problemas, dois métodos de ensino são divulgados e assimilados, principalmente na formação dos profissionais da saúde brasileira: a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* - PBL) e a Metodologia da Problematização, abordada no tópico seguinte.

A PBL é tida como uma estratégia inovadora em relação às metodologias de Ensino Superior, mas, historicamente, está presente nas discussões e nas recomendações de diversos movimentos internacionais da década de 1950, sendo utilizada em meados de 1960 pela Universidade Maastricht, da Holanda, e pela Faculdade de Medicina de McMaster, no Canadá, mas que já estavam sendo influenciadas pela metodologia de estudo de casos utilizada pela Escola de Direito de Harvard, nos anos de 1920 (BARROS; LOURENÇO, 2006).

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem como inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os estudantes aprendem a aprender

e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão. Por todas essas razões cremos ser possível afirmar que Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas não são apenas dois termos, mas dois caminhos diferentes de ensino e de formação profissional, com diferentes consequências (BERBEL, 1998, p. 152).

Várias escolas de Medicina do país vêm adotando, em seus currículos, a Aprendizagem Baseada em Problemas, bem como os cursos de Enfermagem nos estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de São Paulo e do Paraná, que têm incorporado a problematização às atividades curriculares. A preparação de Auxiliares de Enfermagem de Minas Gerais e do Rio de Janeiro vem, há mais de duas décadas utilizando tal metodologia na preparação dos profissionais (BERBEL, 1998).

A Aprendizagem Baseada em Problemas foca a existência de um grupo tutorial como apoio para os estudos, composto por um tutor e de 8 a 10 estudantes. Dentre esses estudantes, deverá haver um coordenador e um secretário, acontecendo a cada sessão, um rodízio para que todos exerçam essas funções (BERBEL, 1998).

Ao estudante coordenador, cabe a função de discussão do problema de forma metódica, garantindo que os integrantes do grupo participem da discussão promovida. Ao estudante que desempenha a função de secretário, fica a responsabilidade de anotar as etapas de discussão para garantir que o grupo não discuta novamente os pontos que já foram abordados. Aos demais estudantes, confere-se a função de discutir o problema, sempre respeitando as diretrizes que o coordenador estipulou. O docente e o tutor garantem o funcionamento do grupo, bem como a divisão de coordenador e de secretário, a participação de todos os integrantes e o não distanciamento da temática proposta. O tutor, que não

precisa ser especialista no assunto, já tem previamente uma visão de quais os objetivos pretendidos com a discussão de cada problema, mas não os deve impor, ou mesmo, desvendá-los aos estudantes (KODJAOGLANIAN *et al.*, 2003).

Para as discussões em grupo, é apresentado aos estudantes um problema pré-elaborado, que vai se desenrolar em duas fases. Na primeira, o problema é apresentado e os estudantes formularão objetivos de aprendizado. Depois, na segunda, dá-se o estudo individual que deve ser realizado fora do grupo, haverá a rediscussão do problema a partir dos novos conhecimentos que foram adquiridos. Os professores especialistas podem ser consultados ao longo do estudo (BERBEL, 1998). De tal forma, haverá a sequência de sete passos no grupo tutorial.

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado;
3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os estudantes se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto);
4. Resumo das hipóteses;
5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o estudante deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);
6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior (BERBEL, 1998, p. 147).

Na Aprendizagem Baseada em Problemas, deve redirecionar-se toda uma organização curricular, por meio de mais espaço e de equipamentos na biblioteca, da readequação dos horários e da organização

dos laboratórios para as atividades opcionais, distribuição dos temas a serem trabalhados, ou seja, todos os envolvidos assumirão novos papéis diferentes dos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem (BERBEL, 1998). Kodjaoglanian *et al.* (2003), em suas experiências com o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Problemas na formação do psicólogo, incluem, ainda, como suporte para o desenvolvimento dessa metodologia, uma série de recursos, quais sejam

- Laboratórios de informática interligados em rede e que disponibilizam bases de dados científicos contendo referências bibliográficas e textos científicos na íntegra;
- Consultorias oferecidas por docentes vinculados à instituição e convidados;
- Sessão comentada de vídeos com a presença de docentes relacionados à área de conhecimento a ser analisada;
- Conferências (2 por semana), com o objetivo de apresentar temas relevantes à prática profissional, sempre com uma abordagem interdisciplinar e multiprofissional;
- Laboratórios de habilidades, no qual o estudante tem a oportunidade de verificar na prática as questões relacionadas ao módulo que está sendo estudado, além de adquirir o conhecimento da aplicação apropriada de técnicas e procedimentos próprios da prática profissional.
- Estudos autodirigidos, individuais ou coletivos, na biblioteca ou base de dados/Internet, adquirida especialmente para que os estudantes possam ampliar as suas pesquisas bibliográficas (KODJAOGLANIAN *et al.*, 2003, p. 8).

Segundo Kodjaoglanian *et al.* (2003), essa proposta pedagógica visa a formação de psicólogos com qualidade profissional, por meio de um modelo educacional inovador, que se baseia em valores e em práticas humanísticas, que seja capaz de realizar intervenções efetivas, críticas e criativas no contexto em que está inserido.

Para tanto, nesse tipo de metodologia, os problemas precisam ser elaborados por uma comissão designada para tal finalidade, que deve se preocupar em elaborar problemas que abranjam os temas essenciais para o estudante cumprir o currículo, bem como que sigam uma sequência, sendo possível passar para outro tema com o término do atual. A avaliação é realizada ao final de cada módulo para medir o conhecimento adquirido em cada tema (BERBEL, 1998).

Berbel (1998) complementa algumas características da Aprendizagem Baseada em Problemas: as hipóteses são elaboradas pelos estudantes antes de ocorrer o estudo sobre o tema, como forma de estimulação a partir de conhecimentos que já tenham por experiências anteriores; o estudo acontece na biblioteca, permitindo que o estudante aprenda a pensar e a raciocinar sobre o problema, formulando soluções. Quanto aos resultados dos estudos, os conhecimentos construídos são usados para a resolução dos problemas, para o exercício intelectual dos estudantes, para as práticas de laboratório e com os pacientes.

Quadro 1 - Sete passos da Aprendizagem Baseada em Problemas

PASSOS	DESCRIÇÃO
Passo 1	Esclarecer termos e expressões no texto do problema
Passo 2	Definir o problema
Passo 3	Analisar o problema
Passo 4	Sistematizar análise e hipóteses de explicação ou solução do problema
Passo 5	Formular objetivos de aprendizagem
Passo 6	Identificar fontes de informação e adquirir novos conhecimentos individualmente
Passo 7	Sintetizar conhecimentos e revisar hipóteses iniciais para o problema

Fonte: Lima (2017, p. 426).

Tal metodologia objetiva o desenvolvimento e o amadurecimento do estudante, através dos princípios de uma aprendizagem que seja significativa, que associe teoria e prática, que respeite a autonomia do estudante, que desenvolva os trabalhos em pequenos grupos, que valoriza a educação permanente e a avaliação formativa (MITRE *et al.*, 2008). Outros aspectos, também, são destacados como importantes: a problematização das situações cotidianas, a relação estabelecida entre os estudantes e a comunidade, a resolução de problemas que desafiem os estudantes, a busca por técnicas para a resolutividade da problemática, a autonomia de raciocínio, a responsabilização sobre a aquisição do próprio conhecimento (SOUSA, 2010).

Dessa forma, é possível a formação de um profissional mais criativo, cooperativo e capacitado para continuar buscando conhecimentos após a formação na graduação, que seja comprometido com a transformação social, proporcionando a formação geral e integral do psicólogo. Tal metodologia permite, ainda, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da educação, o aprender a aprender, com enfoque nas

habilidades psicomotoras e de atitudes, o aprender fazendo (KODJAOGLANIAN *et al.*, 2003).

A Metodologia da Problematização (Método do Arco)

A problematização é uma estratégia de ensino e aprendizagem que objetiva alcançar e motivar o estudante, uma vez que ao entrar em contato com o problema lhe será exigido: exame da questão, reflexão, relação com sua história e a resignificação das descobertas. A problematização possibilita um contato com as informações e com a produção do conhecimento, permitindo a chegada a uma solução, bem como o desenvolvimento do indivíduo. Visto que a aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para a ampliação de suas possibilidades e de seus caminhos, o sujeito tem a possibilidade de exercer a liberdade e a autonomia, nos momentos de suas escolhas e tomadas de decisões (MITRE *et al.*, 2008).

As metodologias ativas que têm a problematização como estratégia de ensino e aprendizagem possibilitam motivação ao estudante e o direcionam para a busca de informações, com o intuito de solução dos impasses e promoção do seu desenvolvimento (PEDROSA *et al.*, 2011). Assim, a partir do uso de metodologia problematizadora, o estudante pode refletir a respeito de seu processo de trabalho, da realidade em que está inserido, da sua profissão, da relação com a comunidade, tendo despertado o senso crítico para mudanças do contexto e para a reflexão de seu papel neste, possibilitando assim a transformação de sua realidade (PEDROSA *et al.*, 2011).

Simon *et al.* (2014) defendem que a problematização não pode ser considerada um método de discussão teórica, mas, sim, de integração entre ação e reflexão, inclusive pelas transformações práticas que advém daí. Vale lembrar que nenhuma metodologia, isoladamente, será capaz de desenvolver habilidades e competências necessárias à formação superior. O esquecimento desta questão leva a reformas superficiais, fragmentadas e transitórias do currículo. “A mudança para uma educação libertadora não se faz apenas pelo método, depende acima de tudo da intencionalidade política do educador” (SIMON *et al.*, 2014, p. 1360).

Freitas *et al.* (2015) destacam que, para que haja a inovação do currículo, é urgente a elaboração de estratégias, visando à articulação teórica e prática do ensino, a fim de que os estudantes criem concepções e possam construir seu modelo de aprendizagem. A metodologia da problematização sugere que os estudantes partam de uma realidade e consigam retornar a ela de um modo transformador.

A problematização pode ser usada no currículo em sua totalidade, em uma disciplina ou, mesmo, em determinados temas de uma disciplina, estando o docente preocupado com a forma como o estudante aprende e com o porquê ele aprende (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

[...] a Metodologia da Problematização tem uma orientação geral como todo método, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes. Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-

lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem (BERBEL, 1998, p. 144).

A Metodologia da Problematização vem sendo divulgada como uma estratégia pedagógica para a formação de profissionais de saúde, com intuito de uma formação mais crítica e que enfrente os desafios da realidade social. A referência teórica mais citada nessa metodologia, em relação à formação em saúde no país, é o Método do Arco, proposto por Charles Maguerez, com divulgação pelo esquema apresentado por Bordenave e Pereira (2014) e pela produção de Berbel (1998; 1995) (CONTERNO; LOPES, 2016). Segundo Berbel (2012), Charles Maguerez foi um educador francês que desenvolveu trabalhos com mineiros, agricultores e operários analfabetos, nos países subdesenvolvidos ou recém-independentes, da Europa e da África.

Sua proposta pedagógica está relacionada com os princípios da Pedagogia Ativa, em que não temos uma aprendizagem guiada por objetivos definidos e por expectativas, mas o docente deve assumir o papel de facilitador, organizando o grupo para que busquem informações, conhecimentos necessários para a resolução do problema, sendo, portanto, a imprevisibilidade uma característica do referido método (CONTERNO; LOPES, 2016). Experiências com o Método do Arco são, desde o século passado, desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, na área da saúde, por meio da problematização (BERBEL, 1998).

Segundo Berbel (1999), Maguerez elaborou, com a função didática e pedagógica, a Metodologia do Arco com cinco fases, quais sejam: (i) observação e definição dos problemas da realidade; identificação de

pontos-chave do problema; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade - prática transformadora.

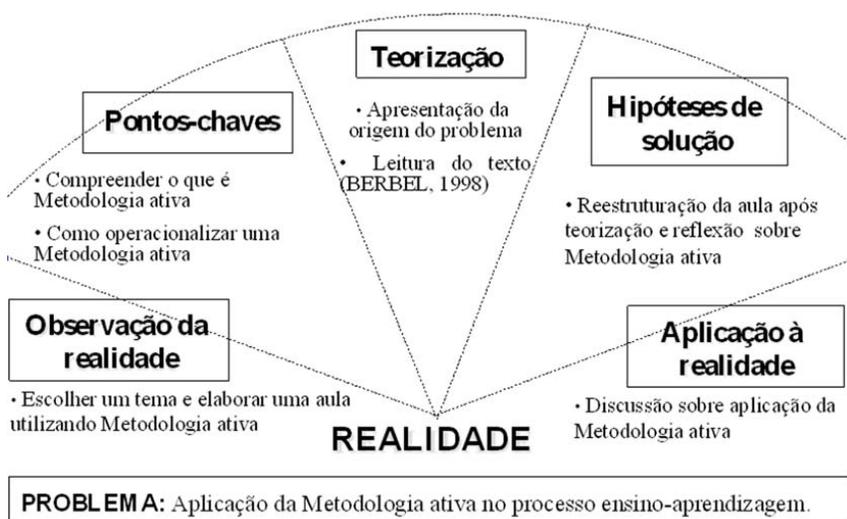
Na primeira etapa, a Observação da Realidade Social, os estudantes recebem a orientação do professor e olham, atentamente, fazendo o registro sistemático da realidade, a partir do tema proposto, podendo, inclusive, serem propostas questões gerais para ajudar os estudantes a focalizarem o tema. A observação permitirá, ainda, o levantamento de situações que serão problematizadas, que podem eleger um ou vários desses problemas para o estudo de pequenos grupos. As discussões entre discentes e docente permitem uma redação para o problema que servirá de referência para as etapas seguintes (BERBEL, 1998).

Na segunda etapa, os pontos-chave levam os estudantes a uma reflexão sobre as causas da existência do problema, percebendo sua complexidade e multideterminação. Essa análise reflexiva permite a elaboração de pontos essenciais, que são listados sobre o problema, tentando encontrar formas de intervenção na realidade, a fim de solucioná-lo ou mesmo de avançar nesta direção. Tais pontos-chave serão desenvolvidos na próxima etapa (BERBEL, 1998).

A terceira etapa é marcada pela Teorização, isto é, a investigação propriamente dita, por meio de buscas em livros, em revistas especializadas, em jornais, em anais de congressos, além da consulta a especialistas sobre o assunto, da observação da ocorrência do fenômeno, da aplicação de questionários para quantificar e para qualificar as informações, da participação em palestras e em aulas, dentre muitos outros. Tudo é registrado, possibilitando algumas conclusões e o desenvolvimento da próxima etapa (BERBEL, 1998).

Na quarta etapa, das Hipóteses de Solução, os estudantes devem construir hipóteses para compreender profundamente o que se obteve sobre o problema, com uma investigação a partir de todos os ângulos possíveis (BERBEL, 1998). A Aplicação à Realidade, quinta etapa, determina-se por um ir além do exercício profissional para outros níveis, como o social e o político, implicando em um compromisso do estudante com o seu meio, ao qual devem levar uma resposta de seus estudos, com a finalidade de transformação da realidade. Completando o arco com a quinta etapa, os discentes conseguiram relacionar prática-teoria-prática, avançando no processo de ensino e aprendizagem e de compreensão da realidade social (BERBEL, 1998).

Figura 1 - Planejamento do Arco da Problematização de Charles Maguerez



Fonte: Adaptado de Prado *et al.* (2012, p. 176).

Na Metodologia da Problematização, não são necessárias grandes alterações materiais ou físicas na instituição educacional, mas, sim, na

programação das disciplinas, na postura do professor e dos estudantes para a reflexão e para a crítica das temáticas, bem como uma flexibilidade de locais de estudo, já que a realidade social é tanto o ponto de partida quanto de chegada do grupo de estudantes. O trabalho em grupo acontece durante todo o processo, com a supervisão de um professor; pode acontecer a distribuição de tarefas, mas, sempre, se retorna para o grupo para serem concluídas as etapas do Arco (BERBEL, 1998).

Nessa metodologia, a realidade é problematizada pelos estudantes, não havendo restrições quanto à formulação dos problemas, tendo em vista que são extraídos da observação da realidade. Assim, após o estudo de um problema, outros poderão surgir a partir de desdobramentos do primeiro e os estudantes podem ter contato com diferentes percepções ou representações das pessoas que vivenciam o problema ou mesmo convivem com situações em que o problema está presente. Dessa forma, os estudantes constroem seus conhecimentos envolvendo relações entre técnico-científico, social, político, ético, podendo inclusive usar técnicas, instrumentos de coleta de dados e recursos não convencionais (depoimentos escritos e orais, por exemplo) na pesquisa científica (BERBEL, 1998). A Metodologia da Problematização atua de modo a estimular o trabalho em conjunto, indo além dos muros da instituição de Ensino Superior para aprender com a realidade concreta, podendo estimular uma postura de estudantes mais críticos, comprometidos com o meio e de cidadãos mais conscientes (BERBEL, 1994).

Não há, nessa metodologia, controle total sobre os resultados quanto ao conhecimento construído. Assim, quando os conteúdos não satisfazem o professor em termos de aprendizado para seus estudantes, aquele poderá e deverá providenciar outra maneira de suprir o essencial que não foi atingido no tema. Já quanto à formulação de hipóteses, essas

acontecem após o estudo, como hipóteses de solução, que atuarão como norte para a intervenção na realidade em que se evidencia o problema. Com isso, os resultados deverão, sempre, voltar-se para a intervenção (independente do grau que será determinado por diversos fatores) na realidade como condição de aprendizagem, de envolvimento e de compromisso social com o grupo (BERBEL, 1998).

Para Cyrino e Toralles-Pereira (2004), um ensino realizado por meio da problematização visa à mobilização de potenciais no estudante, sejam eles: social, político e ético, para que assim possam atuar tanto como cidadãos quanto como profissionais em processo de formação. Mitre *et al.* (2008) complementam que a educação deve ser libertadora e, enquanto processo de ensino e aprendizagem, um conjunto com atividades articuladas, que permitam o compartilhamento entre os atores, de forma responsável e comprometida.

Para Mourão *et al.* (2012), a problematização das situações permite que ressaltamos a práxis, que busquemos soluções para a realidade apresentada, que visemos à transformação da realidade a partir de nossa ação e que desta forma, possamos nos transformar. Assim, para o autor, a aprendizagem deve assumir-se, enquanto processo reconstrutivo, permitindo o estabelecimento de relações entre fatos e objetos, entre ressignificações e reconstruções nas várias situações que acontecem cotidianamente. É a partir da prática reflexiva, crítica e comprometida que podemos promover a autonomia, o diálogo, o enfretamento de resistências e de conflitos e o aumento da capacidade do estudante, enquanto agente de transformação social (MITRE *et al.*, 2008). Pensando na formação em Psicologia, o desenvolvimento de tais princípios é fundamental para um profissional que promove intervenções nos contextos em que se insere.

O Método de Resolução de Problemas de John Dewey

Segundo Berbel (1995), a resolução de problemas como método de ensino desenvolveu-se a partir das ideias de John Dewey, no século passado. John Dewey propôs a solução de problemas com o desencadeamento do pensamento reflexivo, sendo função da escola criar condições favoráveis para o desenvolvimento de formas de pensar reflexivas, atingindo uma lógica no ato de pensar. Dessa forma, a metodologia da problematização e o método de resolução de problemas têm pontos comuns e divergentes.

Quanto aos pontos comuns, trabalham com o objetivo de resolução de um problema, buscando a sua compreensão, fundamentação, a busca de dados, a análise dos dados, a discussão dos mesmos e a elaboração de hipóteses de solução que devem ser colocadas em prática. Quanto aos pontos divergentes estão sua concepção, o ponto de vista e o ponto de chegada (BERBEL, 1994).

Sua concepção origina-se com o filósofo e educador John Dewey, sendo o método mais característico da Escola Ativa ou Escola Nova. Em relação ao ponto de vista, sua ênfase está no aprender fazendo, apresentando problemas (formulados pelo professor) que retratem a vida e reforcem a ideia de que as pessoas têm as mesmas oportunidades e se desenvolvem segundo suas capacidades (pressupostos da linha histórico-crítica). Quanto ao ponto de chegada, o método de resolução de problemas pretende chegar a um resultado; para tanto, o estudante pesquisará, discutirá com o professor, com os outros estudantes ou mesmo profissionais, formulará hipóteses diagnósticas e de solução, completando o estudo. Nesse método, há o estímulo ao raciocínio, à exploração lógica

dos dados, à generalização, ao desenvolvimento de habilidades intelectuais e à aquisição de conhecimentos (BERBEL, 1995).

John Dewey defende em sua teoria sobre a educação que esta deve ser uma aprendizagem de hábitos de reflexão, um aprender a pensar, ou seja,

[...] aprender a aprender, no sentido de aprender como construir ou produzir os conceitos, conhecimentos ou significações, que aumentam a eficiência na ação e ampliam a capacidade de aprender mais coisas sobre nós e o mundo em que vivemos, em novas situações, constituindo uma experiência inteligente ou reflexiva (MURANO, 2017, p. 541).

A educação é definida por Dewey (1979) como nova organização da experiência, que tanto esclarece quanto aumenta o sentido da experiência, dirigindo o caminho das experiências que virão. Assim, pode ser compreendido o método de resolução de problemas proposto pelo autor como uma oportunidade para o desenvolvimento reflexivo e para a ampliação da capacidade de aprendizagem, aumentando a eficiência das ações.

A Sala de Aula Invertida

Outra modalidade de metodologia ativa é a sala de aula invertida, que consiste em uma modalidade de *e-learning*. Por meio dela, permite que tanto o conteúdo como as instruções sejam estudadas on-line, anteriormente, ao estudante participar das atividades nos espaços de

aprendizagem, sendo esta, um local para estudo de conteúdos que já foram vistos pelo estudante (VALENTE, 2014). A sala de aula invertida será um local para a realização de perguntas, de discussões e de atividades práticas, com enfoque para as dificuldades que os estudantes apresentam, não mais como no ensino tradicional, a apresentação de conteúdos (EDUCAUSE, 2012). Nesse novo ambiente é possível a realização de pequenas palestras relacionadas com os assuntos que os estudantes não conseguiram compreender previamente (VALENTE, 2014). Configura-se como uma possibilidade de o professor atuar no desenvolvimento de atividades de aprendizagem interativa, em grupos nos espaços de aprendizagem, e de realização de orientações que estejam baseadas em tecnologias digitais em um espaço fora dos espaços de aprendizagem (PAVANELO; LIMA, 2017).

Tal modalidade de ensino e aprendizagem foi inicialmente proposta por Lage, Platt e Treglia em 2000, como *inverted classroom*, sendo realizada pela primeira vez na disciplina de Microeconomia, no ano de 1996, na Miami University, em Ohio, nos Estados Unidos. Atualmente, vem sendo trabalhada em instituições de educação básica e de ensino superior (VALENTE, 2014).

Para se inverter a sala de aula, algumas regras básicas precisam ser consideradas, segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide*, de 2014.

- 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o estudante a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido *on-line*; 2) Os estudantes recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os estudantes são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do

estudante, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado *on-line* quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados (VALENTE, 2014, p. 86).

Para a implantação da sala de aula invertida, os aspectos fundamentais estão pautados na produção do material que o estudante acessará *on-line* e no planejamento das atividades que serão realizadas nas aulas presenciais. Em relação aos materiais *on-line*, o professor pode utilizar vídeos, sempre dosando o número e tamanho deles para que não se torne uma aula expositiva que esteja substituindo a presencial. Já o planejamento das atividades presenciais deve ocorrer a partir de propostas que sejam coerentes e auxiliem os estudantes na construção de seu conhecimento, estando o professor observando e participando das atividades propostas, sempre produzindo um *feedback* para corrigir possíveis concepções equivocadas ou mesmo mal elaboradas pelos estudantes (VALENTE, 2014).

A utilização dessa metodologia, segundo Valente (2014), traz alguns pontos positivos, são eles: o estudante estuda em seu ritmo, podendo assistir aos vídeos várias vezes e retornar nos conteúdos de maior dificuldade; o estudante prepara-se para as atividades em espaços de aprendizagem e realiza autoavaliação nas atividades *on-line*; a autoavaliação permite que o professor tenha o nível de preparo do estudante, sabendo o que ele deve trabalhar; o estudo em espaços de aprendizagem configura-se como um aprofundamento do conhecimento adquirido; e os espaços de aprendizagem permitem as trocas sociais entre colegas e professor/estudante.

A partir dos estudos de Bogost (2013), podem ser destacados dois pontos preocupantes para a realização de tal metodologia: o

condensamento das aulas tradicionais em vídeos, o que não possibilita o contato do estudante com os autores especialistas nas áreas, mas, somente, com o material sintetizado pelo professor; bem como o barateamento da educação, sendo que os estudantes serão atendidos com menos custo ou, mesmo, a contratação de professores menos qualificados para realizarem a avaliação da aprendizagem do estudante. No entanto, mesmo com alguns pontos negativos, Valente (2014) finaliza enfatizando que a sala de aula invertida pode atuar no auxílio da renovação do ensino superior, transformando a prática educacional e social, sendo produtiva para estudantes e professores.

A valorização dessa modalidade de ensino e aprendizagem, também, é proposta por Pavanelo e Lima (2017). Os autores destacam que, mesmo com as dificuldades que surgirão com a experiência, emerge a necessidade de atitudes inovadoras em espaços de aprendizagem, visando a melhoria dos conteúdos trabalhados e uma formação profissional de mais qualidade.

A Instrução por Pares

Outra metodologia inovadora que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem é a técnica de Instrução por Pares, introduzida por Eric Mazur, no estudo da Física (BARROS *et al.*, 2004). Romano (2013) destaca que essa aprendizagem pelos pares consiste no envolvimento dos estudantes em todo processo de ensino aprendizagem, permitindo serem construtores do próprio conhecimento. As aulas são organizadas em uma sequência estrutural.

Primeiro é solicitado aos estudantes que, antes de cada aula, façam a leitura de um determinado conjunto de informação e resolvam um Trabalho para Casa (TPC). Depois, no início de cada aula, o professor coloca uma questão designada por teste de leitura. Trata-se de uma questão curta e que visa apenas testar se a leitura recomendada foi ou não efetuada. Mas é importante que esta questão não teste a compreensão da leitura, porque isso iria penalizar e desencorajar os estudantes que fazem a leitura, mas que ainda são incapazes de dominar os conceitos apenas a partir da leitura.

Seguidamente o professor faz uma pequena abordagem ao tema. Esta tem em conta as dúvidas e questões que os estudantes colocam quando do TPC associado à leitura, dando-lhes respostas. De fato, cada TPC é constituído por três questões, em que as duas primeiras têm por base os aspectos difíceis da leitura, com a terceira para a escrita das dificuldades e dúvidas (ROMANO, 2013, p. 11).

Essa técnica consiste em um Teste Conceitual (TC), apresentado aos estudantes, transcorridos 15 a 20 minutos do início da aula. Em sua aplicação, o professor instruirá os estudantes a votarem em uma das respostas que foram apresentadas no Quadro. A votação permitirá que o professor avalie a compreensão dos estudantes sobre o assunto, não refletindo esta avaliação na nota do estudante (BARROS *et al.*, 2004). Após a votação podem ocorrer três sequências.

- Maioria vota corretamente: Se a maioria dos estudantes escolhe o item correto, isso indica uma boa compreensão da turma. O professor então resolve rapidamente o problema e dá continuidade à aula expositiva.
- Maioria vota incorretamente: Se a maioria escolhe uma resposta incorreta, o professor discute novamente o assunto e um novo TC pode ser apresentado ao final da nova explicação.

- Metade vota corretamente: Frequentemente, somente cerca de metade da turma responde a opção correta. Nestes casos a interação entre os estudantes torna-se importante, pois o professor instrui os estudantes a convencerem um colega de que sua resposta é a correta. Após a discussão, a questão é votada novamente, e em geral o número de respostas corretas aumenta dramaticamente, mostrando que estudantes podem se engajar eficientemente em instrução por pares (BARROS *et al.*, 2004, p. 64).

Um método para a votação dos estudantes pode ser o de responderem colocando o braço no ar, que tem como ponto positivo não ter qualquer custo, e como negativo, a falta de anonimato e a influência da resposta de alguns estudantes em outros. Outro método pode ser a votação com cartões de várias cores facilitando o recolhimento das respostas dadas pelos estudantes e tendo um baixo custo, mas que a resposta do colega não é facilmente percebida. No entanto, esses dois métodos não possibilitam a percepção da evolução da aprendizagem do estudante, somente sendo possível tal situação com a utilização de *clickers*, um sistema de resposta pessoal, que consiste em uma votação eletrônica, e que permitirão o anonimato na votação, a facilitação do trabalho do professor para o *feedback* e a percepção sobre a evolução individualizada dos estudantes nas questões conceituais (ROMANO, 2013).

A partir da contagem de votos, os estudantes discutirão suas repostas com os colegas mais próximos, enquanto o professor circula pelos espaços de aprendizagem, ouvindo, propiciando discussões e pedindo que os estudantes convençam os demais com a resposta que acreditam ser correta, explicando para isso o raciocínio subjacente. Tal discussão durará de dois a quatro minutos e será promovida uma nova votação (ROMANO, 2013). Assim, Crouch e Mazur (2001) explicam que caso a porcentagem

de respostas corretas se apresentem entre 35% e 70% na primeira votação, será aumentada na segunda votação. Como finalização do processo, o professor deverá explicar a resposta correta ou, mesmo, pedir a um estudante voluntário que a faça, mas sempre é importante que, primeiramente, o professor diga a resposta correta para que não haja receio do estudante em explicar e errar na frente dos colegas (ROMANO, 2013).

O Teste Conceitual deve seguir algumas regras como: “[...] focar-se num só conceito; não se pode resolver com equações; ter opções boas; escrita de forma clara; ter dificuldade média” (MAZUR, 1997, p. 26). Dessa forma, a realização do Teste Conceitual irá permitir que aconteça uma pausa na exposição do material pelo professor, a realização da autoavaliação dos conhecimentos por parte dos estudantes e a avaliação da turma pelo professor. Com isso, há a possibilidade de uma instrução por pares, uma oportunidade de aprenderem uns com os outros, articulando de forma verbal as ideias, bem como, de trazerem para a prática a comunicação com seus pares (BARROS *et al.*, 2004).

Abaixo apresentamos um resumo das atividades propostas pela metodologia ativa de Instrução entre Pares, destacada por Mazur (1997), por chegar aos estudantes pelas suas dúvidas reais, configurando-se como uma vantagem o uso desta técnica (ROMANO, 2013).

Quadro 2 - Etapas de aplicação do Método Instrução entre Pares

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
1. Indicação do conteúdo	O professor deve indicar o conteúdo e o material de referência a serem abordados em sala de aula. Nessa etapa pode-se recorrer ao apoio de manuais, livros didáticos e textos relevantes à área de estudos.
2. Leitura Prévia	Os alunos devem realizar a leitura do material indicado pelo professor antes do período de aula, de modo a obterem um primeiro contato com o tema de forma autônoma.
3. Exposição do conteúdo	O professor deve realizar uma breve exposição oral do conteúdo da aula. Esta exposição deve focar em questões conceituais centrais à compreensão do conteúdo.
4. Teste Conceitual	O professor deve formular uma questão conceitual sobre o conteúdo da aula e aplicar aos alunos de forma individual. O teste pode ser de múltipla escolha ou dissertativo e deve ser de rápida aplicação.
5. Formulação Individual	Os alunos devem refletir sobre as questões e respondê-las individualmente, elaborando uma justificativa para as suas respostas.
6. Avaliação das respostas	Os alunos devem informar as respostas ao professor por meio de gabaritos, folhas de respostas, <i>clickers</i> ou <i>flashcards</i> . A partir dos resultados o professor deve avaliar se é possível seguir o conteúdo ou se os alunos devem interagir com fins a formular novas respostas.
7. Discussão entre pares	Os alunos devem discutir as questões do teste entre eles, objetivando chegar a consensos sobre quais seriam as respostas corretas.
8. Teste Conceitual	O professor deve aplicar novamente o teste conceitual como forma de avaliar se os alunos chegaram a uma melhor compreensão do conteúdo a partir da interação com os colegas.
9. Avaliação das respostas Teste Conceitual sobre o conteúdo (diferente do primeiro).	Os alunos devem informar as respostas ao professor – por meio de gabaritos, folha de respostas, <i>clickers</i> ou <i>flashcards</i> . A partir do resultado do teste, o professor deve avaliar se é possível seguir para o 10 próximo conteúdo ou se deve aplicar um novo.

Fonte: Mörschbacher e Padilha (2017, p. 6).

Mörschbacher e Padilha (2017) consideram que com o método Instrução entre Pares é possível um avanço na dinâmica em sala de aula, tanto na compreensão do conteúdo quanto no interesse dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, desafios são encontrados quanto ao condicionamento dos docentes e dos discentes às metodologias tradicionais, bem como uma falta de prática e de resistência às mudanças e a assumir novas responsabilidades.

Contudo, esses exemplos de metodologias ativas, permitem-nos verificar uma crescente busca por métodos inovadores, que, segundo Barba *et al.* (2012, p. 837), ultrapassem o puramente técnico, mas admitam “uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora”, efetivando uma formação do homem enquanto histórico e inscritos na dialética ação-reflexão-ação.

Uma Investigação Sobre a Graduação em Psicologia no Estado de São Paulo

A autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.

Jean Piaget

O Estudo

Este trabalho é um estudo documental, de caráter descritivo-exploratório, a partir do levantamento de dados dos cursos de graduação em Psicologia cadastrados no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE). Objetivamos investigar a formação dos psicólogos no estado de São Paulo, a fim de traçar um perfil dos referidos cursos e de propor discussões sobre a grade curricular e sobre os projetos pedagógicos. Dessa forma, poderemos contribuir para a compreensão dos princípios éticos que estão sendo trabalhados, inclusive com a discussão do ambiente acadêmico no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos graduandos.

Para levarmos a cabo tais objetivos, primeiramente, selecionamos a amostra documental, sendo determinadas quais as unidades de análise. Posteriormente, os dados foram organizados em categorias, sendo possível sua interpretação de forma quantitativa e qualitativa.

O banco de dados formado inclui as seguintes variáveis: nome da Instituição de Ensino Superior (IES), município de funcionamento, jurisdição (MEC ou CEE), organização acadêmica (universidade, faculdade, faculdades integradas, centro universitário ou instituto) e categoria administrativa (especial, privada com fins lucrativos, privada sem fins lucrativos, pública municipal, pública estadual e pública federal), diploma conferido (bacharelado ou licenciatura), modalidade de ensino (presencial, semipresencial ou à distância), data de início do funcionamento do curso, prazo para integralização do curso, carga horária mínima do curso, regime letivo (anual ou semestral), turnos de oferta das vagas (matutino, vespertino, noturno e/ou integral), número de vagas autorizadas por turno (diurno, vespertino, noturno e integral), conceitos ENADE (anos de 2006, de 2009, de 2012, de 2015 e de 2018), cursos em extinção e extintos, região administrativa do estado de São Paulo na qual se encontram as instituições e cursos ofertados e sede/subsede do Conselho Regional de Psicologia em que os cursos e vagas ofertadas se apresentam. Neste capítulo, focaremos na apresentação parcial dos dados do estudo, destacando a caracterização dos cursos, as grades curriculares, o projeto pedagógico e os conceitos ENADE, aspectos estes que estão diretamente relacionados com o que abordamos nos capítulos anteriores.

A estruturação do banco de dados permitiu a correlação de diversas variáveis para que fosse possível pensar em um perfil dos cursos de graduação em São Paulo e, assim, contribuir para a ampliação do panorama de como a formação em Psicologia vem se estruturando no estado, onde temos o maior número de psicólogos inscritos no Conselho Regional de Psicologia, 115.380, de um total nacional de 393.497 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2021).

A Análise dos Dados

Com os dados apresentados na Tabela 1, podemos verificar que existem 117 IES cadastradas no MEC que oferecem a graduação em Psicologia. Elas são apresentadas em ordem alfabética e teremos IES que não tem suas siglas disponibilizadas nos dados do MEC. Também existem IES que apresentam mais de um curso cadastrado, portanto é possível verificar que são 226 cursos de Psicologia em atividade cadastrados. Tal situação acontece por exemplo, com a Faculdade Anhanguera que apresenta 24 cursos cadastrados em 24 polos diferentes. Outra situação importante de ser destacada é que existem IES, como a Universidade Estadual Paulista, que apresenta um único curso cadastrado para os seus diversos polos no estado, resultando na mesma estruturação para os seus cursos.

Tabela 1 - Relação das IES cadastradas no MEC que ofertam cursos de Psicologia.

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Centro Universitário Adventista de São Paulo	UNASP	3
Centro Universitário Amparense	UNIFIA	1
Centro Universitário Anhanguera	UNIFIAN	1
Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	-	1
Centro Universitário Anhanguera Pitágoras Ampli	-	1
Centro Universitário Barão de Mauá	CBM	1
Centro Universitário Braz Cubas	-	1
Centro Universitário Campo Limpo Paulista	UNIFACCAMP	1

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium	UNISALESIANO	2
Centro Universitário Central Paulista	UNICEP	1
Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto	FHO	1
Centro Universitário das Américas	CAM	1
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino	UNIFAE	1
Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos	Unifio	1
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	2
Centro Universitário de Adamantina	FAI	1
Centro Universitário de Excelência Eniac	ENIAC	1
Centro Universitário de Itapira Uniesi	UNIESI	1
Centro Universitário de Jaguariúna	UniFAJ	1
Centro Universitário de Paulínia	UNIFACP	1
Centro Universitário de Rio Preto	UNIRP	1
Centro Universitário de Santa Fé do Sul	UNIFUNEC	1
Centro Universitário de Votuporanga	UNIFEV	1
Centro Universitário do Norte Paulista	UNORP	1
Centro Universitário do Vale do Ribeira	UNIVR	1
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	1
	ESTÁCIO SÃO	
Centro Universitário Estácio de São Paulo	PAULO	1
Centro Universitário Fmabc	FMABC	1
Centro Universitário Fundação de Ensino Octávio Bastos	UNIFEOB	1

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Centro Universitário Fundação Santo André	CUFSA	1
Centro Universitário Ítalo-Brasileiro	UNIÍTALO	1
Centro Universitário Max Planck	UniMAX	1
Centro Universitário Metrocamp Wyden	UniMetrocamp Wyden	1
Centro Universitário Metropolitano de São Paulo	UNIMESP	1
Centro Universitário Municipal de Franca	UNI-FACEF	1
Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	CEUNSP	1
Centro Universitário Padre Anchieta	UNIANCHIETA	1
Centro Universitário Paulistano	UNIPAULISTANA	2
Centro Universitário Sagrado Coração	UNISAGRADO	1
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	UNISAL	5
Centro Universitário São Camilo	SAO CAMILO	1
Centro Universitário São Judas Tadeu	CSJT	1
Centro Universitário São Roque	UNISÃO ROQUE	1
Centro Universitário de Itapira Uniesi	UNIESI	1
Centro Universitário de Jaguariúna	UniFAJ	1
Centro Universitário de Paulínia	UNIFACP	1
Centro Universitário de Rio Preto	UNIRP	1
Centro Universitário de Santa Fé do Sul	UNIFUNEC	1
Centro Universitário de Votuporanga	UNIFEV	1
Centro Universitário do Norte Paulista	UNORP	1
Centro Universitário do Vale do Ribeira	UNIVR	1
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE	1
Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	1
Centro Universitário Fmabc	FMABC	1

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Centro Universitário Fundação Santo André	CUFSA	1
Centro Universitário Ítalo-Brasileiro	UNIÍTALO	1
Centro Universitário Max Planck	UniMAX	1
Centro Universitário Metrocamp Wyden	UniMetrocamp Wyden	1
Centro Universitário Metropolitano de São Paulo	UNIMESP	1
Centro Universitário Municipal de Franca	UNI-FACEF	1
Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	CEUNSP	1
Centro Universitário Padre Anchieta	UNIANCHIETA	1
Centro Universitário Paulistano	UNIPAULISTANA	2
Centro Universitário Sagrado Coração	UNISAGRADO	1
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	UNISAL	5
Centro Universitário São Camilo	SAO CAMILO	1
Centro Universitário São Judas Tadeu	CSJT	1
Centro Universitário São Roque	UNISÃO ROQUE	1
Centro Universitário Sudoeste Paulista	UniFSP	2
Centro Universitário Toledo	UNITOLEDO	1
Centro Universitário Uni-Ban	UNI-BAN	1
Centro Universitário Unibta	-	1
Centro Universitário Unifaat	UNIFAAT	1
Centro Universitário Unifafibe	FAFIBE	1
Centro Universitário Unisan	UNISAN	1
Claretiano - Centro Universitário	-	1
Faculdade Anhanguera de Bauru	-	1
Centro Universitário do Vale do Ribeira	UNIVR	1
Faculdade Anhanguera de Campinas	-	3
Faculdade Anhanguera de Guarulhos	-	1
Faculdade Anhanguera de Indaiatuba	-	1

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Faculdade Anhanguera de Jacareí	-	1
Faculdade Anhanguera de Jaú	-	1
Faculdade Anhanguera de Jundiaí	-	1
Faculdade Anhanguera de Limeira	-	1
Faculdade Anhanguera de Matão	-	1
Faculdade Anhanguera de Pindamonhangaba	-	1
Faculdade Anhanguera de Piracicaba	-	1
Faculdade Anhanguera de Ribeirão Preto	-	1
Faculdade Anhanguera de Rio Claro	-	1
Faculdade Anhanguera de Santa Bárbara	-	1
Faculdade Anhanguera de São Bernardo	-	1
Faculdade Anhanguera de São José	-	1
Faculdade Anhanguera de Sertãozinho	FASERT	1
Faculdade Anhanguera de Sorocaba	FSO	1
Faculdade Anhanguera de Sumaré	FACSUMARÉ	1
Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra	FATS	1
Faculdade Anhanguera de Taubaté	-	1
Faculdade Anhanguera de Valinhos	-	1
Faculdade Anhanguera Pitágoras de Jundiaí	-	1
Faculdade Barretos	FB	1
Faculdade Capital Federal	FECAF	1
Faculdade Católica Paulista	FACAP	1
Faculdade Ceres	FACERES	1
Faculdade da Alta Paulista	FAP	1
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba	FAC-FEA	3
Faculdade de Americana	FAM	1
Faculdade de Botucatu	FDB	1

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral	FAEF	1
Faculdade de Ensino Superior Santa Barbara	FAESB	1
Faculdade de Ensino Superior Santa Barbara	FAESB	1
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis	FAFIPE	1
Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	FAMERP	1
Faculdade de Presidente Prudente	FAPEPE	1
Faculdade de São Bento	FSB	1
Faculdade Eduvale de Avaré	EDUVALE	1
	ESTÁCIO	
Faculdade Estácio de Carapicuíba	CARAPICUÍBA	1
Faculdade Estácio de Rio Preto	Estácio Rio Preto	1
Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos	FAESO	1
Faculdade Fleming Cerquilha	Fac Cerquilha	1
Faculdade Galileu	FG	1
Faculdade Gran Tietê	FGT	1
Faculdade Lusófona de São Paulo	FL-SP	1
Faculdade Mogiana do Estado de São Paulo	FMG	1
Faculdade Municipal Professor Franco Montoro de Mogi Guaçu	FMPFM	1
Faculdade Nove de Julho de Osasco	NOVE-OSASCO	1
Faculdade Nove de Julho de São Bernardo do Campo	NOVE-SBC	1
	NOVE-	
Faculdade Nove de Julho Guarulhos	GUARULHOS	1
Faculdade Nove de Julho Mauá	NOVE-MAUÁ	1
Faculdade Santa Lúcia	FCACSL	1
Faculdade Santo Antônio	FSA	1

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Faculdade Vanguarda	-	1
Faculdades de Dracena	-	1
Faculdades Integradas de Bauru	FIB	1
Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos	FG	1
Faculdades Integradas de Fernandópolis	FIFE	1
Faculdades Integradas de Jahu	FIJ	1
Faculdades Integradas Einstein de Limeira	FIEL	1
Faculdades Integradas Rui Barbosa	FIRB	1
Faculdades Integradas Urubupungá	FIU	1
Instituto Itapetiningano de Ensino Superior	IIES	1
Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva	IMES CATANDUVA	1
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel	IMESSM	2
Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior Dr. Aristides de Carvalho Schlobach	ITES	1
Instituto Taubaté de Ensino Superior	I.T.E.S.	1
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC-CAMPINAS	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	1
União Das Faculdades dos Grandes Lagos	UNILAGO	1
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN - SP	7
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	4
Universidade Brasil	UB	2
Universidade Católica de Santos	UNISANTOS	1
Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	1
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	3

Nome da IES	Sigla da IES	Cursos cadastrados
Universidade de Franca	UNIFRAN	1
Universidade de Mogi das Cruzes	UMC	2
Universidade de Ribeirão Preto	UNAERP	2
Universidade de São Paulo	USP	5
Universidade de Sorocaba	UNISO	1
Universidade de Taubaté	UNITAU	1
Universidade do Oeste Paulista	UNOESTE	1
Universidade do Vale do Paraíba	UNIVAP	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	3
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	1
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	1
Universidade Ibirapuera	UNIB	1
Universidade Metodista de Piracicaba	UNIMEP	1
Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	1
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	1
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	USCS	1
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	5
Universidade Paulista	UNIP	22
Universidade Presbiteriana Mackenzie	MACKENZIE	1
Universidade Santa Cecília	UNISANTA	1
Universidade Santo Amaro	UNISA	1
Universidade São Francisco	USF	3
Universidade São Judas Tadeu	USJT	5
Universidade Universus Veritas Guarulhos	Univeritas UNG	4
TOTAL		226

Fonte: Da autora.

Apresentamos, na Tabela 2, a jurisdição das IES: 14 IES jurisdicionadas ao CEE, que apresentam a graduação em Psicologia de um total de 34 escolas superiores, faculdades e institutos de ensino superior.

Tabela 2 - Relação das IES jurisdicionadas ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

IES	Sigla	Curso s
Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino	UNIFAE	1
Centro Universitário de Adamantina	FAI	1
Centro Universitário de Santa Fé do Sul	UNIFUNEC	1
Centro Universitário Municipal de Franca	UNI-FACEF	1
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba	FAC-FEA	1
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis	FAFIPE	1
Faculdade Municipal Professor Franco Montoro de Mogi Guaçu	FMPFM	1
Faculdades de Dracena	-	1
Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva	IMES CATANDUV A	1
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel	IMESSM	1
Universidade de São Paulo	USP	1
Universidade de Taubaté	UNITAU	1
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	1
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	USCS	1
TOTAL		14

Fonte: Adaptado de São Paulo (2021).

Significa que, embora haja o cadastro da instituição no MEC, também o CEE acompanha essas instituições no sentido de sua atuação

estão pautadas em um órgão normativo, deliberativo e consultivo tanto do sistema educacional público quanto privado no estado. Também tem como característica o estabelecimento de regras para as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, que aconteçam de forma presencial ou à distância. Especificamente, em relação às IES públicas do estado, cabe a função de orientá-las e de credenciar seus cursos, bem como, expressar as diretrizes fundamentais, por meio de parecer, indicação e deliberação, para a política educacional do estado. Tais atribuições que lhe foram conferidas pela Constituição Estadual e pela Lei de criação n. 7.940, de 7 de junho de 1963 (SÃO PAULO, 2021).

A partir das Tabelas 1 e 2, respectivamente, podemos conhecer quais são as IES com cursos de graduação em Psicologia cadastrados no MEC, bem como quais desses são jurisdicionados pelo CEE. Nesse aspecto, Diniz e Goergen (2019) destacam que podemos observar um modelo educacional brasileiro para o Ensino Superior, privado, de caráter mercantilista, em grande expansão e compatível com a economia neoliberal. O papel do MEC é de fiscalizar, por meio das avaliações realizadas, atuando em conjunto com o CEE, que é um órgão normativo, deliberativo e consultivo. Para tanto, são necessárias concepções, critérios e instrumentos que se estruturam para assegurar qualidade ao ensino ofertado pela educação superior (BRUNNER, 2014). Qualidade essa que incide, diretamente, nas atuações do profissional no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

É com essa preocupação que trazemos a grade curricular, nomeada, também, de *matriz curricular*, como uma estrutura fundamental para a concepção do profissional em Psicologia que quer se formar, ao entender que independentemente da organização da IES (pública ou privada), ela tem, diretamente, responsabilidade social com os conteúdos curriculares,

com a ética e com os valores, com a necessidade de um equilíbrio entre o conhecimento economicamente pertinente e as questões humanas, sem deixar de contemplar a esfera profissional (SEGRERA, 2012).

A Análise das Grades Curriculares

Uma das etapas do estudo foi a análise das grades curriculares dos cursos de Psicologia de São Paulo, cadastrados no MEC. Primeiramente, foi realizada uma pesquisa de todas as instituições que traziam os dados da grade curricular em seus sites. Tais dados permitem-nos compreender que, de um total de 157 instituições educacionais e 226 cursos de Psicologia que integram esta pesquisa, 87,62% dos cursos apresentam a grade de forma pública e 12,38% não apresentam. Ainda, destacamos que, em uma IES cadastrada no MEC, não consta no site da instituição a graduação em Psicologia e que em dois cursos não foi possível o acesso à grade curricular, sem que haja o envio de e-mail para a coordenação do curso solicitando o recebimento da grade curricular.

Quando verificamos esses dados em relação às instituições, percebemos que 89,18% apresentam a grade curricular nos sites e 10,82% não apresentam. Lembrando que as IES podem ter mais de um curso cadastrado ou, mesmo, mais de um polo em que oferece a graduação em Psicologia. Também verificamos que, na primeira fase de desenvolvimento da pesquisa de Pós-Doutoramento que deu origem a este trabalho, algumas IES apresentavam as grades curriculares de forma pública, mas, depois foram retiradas, não permitindo, assim, a análise das informações de determinados cursos.

Em um segundo momento, estruturamos as categorias para análise das disciplinas que compõem essas grades, sendo elas: (i) Ética; (ii) Políticas Públicas; (iii) Direitos Humanos; e, por fim, (iv) Políticas Afirmativas. Essas categorias foram pensadas no sentido de serem possibilidades de os graduandos desenvolverem um posicionamento crítico-reflexivo de seu papel profissional na sociedade. Dessa forma, conseguiriam perceber-se enquanto atores de transformação social, mas, também, tendo a possibilidade de construção de respeito por si e pelo outro. Esses aspectos configuram-se como essenciais de serem trabalhados em uma formação que constrói com o estudante possibilidades de intervenções nos mais variados contextos culturais, sociais e econômicos. O campo de saber psicológico está sendo cada vez mais ampliado, no sentido de um transcender da Psicologia de um lugar de elite e de atendimentos clínicos clássicos, para a realização de uma clínica ampliada (BERETA, 2020).

Nesse cotejo, em relação à primeira categoria de análise de disciplinas que contemplam a Ética, existem cursos que disponibilizam na grade a referida disciplina; outros não. Sabemos que não é obrigatória a existência de uma disciplina que trate dessas relações e que podem estar sendo trabalhadas de forma transversal nas demais disciplinas. Todavia, preocupamo-nos com o não estabelecimento de um espaço fixo (a própria disciplina) para as reflexões provenientes das atuações profissionais, do Código de Ética Profissional do Psicólogo e das inúmeras situações que podem ser abordadas nessa disciplina, a fim de permitir uma visão de mundo e de moral sendo construídas em níveis mais complexos.

As disciplinas diferem em relação ao título e, certamente, diferem quanto aos conteúdos programáticos que serão abordados. Entretanto, tal fato não pode ser analisado somente em termos de acesso ao nome das disciplinas, sem considerar as ementas. Exemplificam disciplinas

consideradas nessa categoria: *Ética; Ética na Atuação do Psicólogo; Ética Profissional em Psicologia; Ética e Cidadania; Ética Geral; Ética Profissional; Fundamentos da Ética; Ética e Responsabilidade Profissional; Psicodiagnóstico e Ética Profissional; Filosofia, Ética e Cidadania; Introdução as Questões Éticas e Normativas na Psicologia; Ética na Contemporaneidade; Filosofia e Ética; Ética, Cidadania e Inclusão Social; Ética e Profissionalismo em Psicologia; Ética e Psicologia; Código de Ética Profissional; Ética e Tendências Atuais em Psicologia: Um Panorama da Profissão Hoje; Psicologia, Ética Profissional e Práticas; Psicologia, Ética e Direitos Humanos; Bioética e Ética Profissional; Ética Profissional e Áreas de Atuação; Pesquisa em Psicologia e Ética Profissional; Ética e Responsabilidade Socioambiental; e Ética, Ciência e Profissão.*

Outro aspecto verificado é que algumas IES oferecem mais de uma disciplina que contempla a questão Ética, como, por exemplo, *Ética Geral e Ética Profissional; Ética Profissional e Ética, Responsabilidade Socioambiental e Cidadania; Ética e Ética e Profissão; e Bioética e Ética Profissional.* Assim, a Ética pode ser trabalhada, nessas disciplinas, sob diferentes aspectos, desde a presença de fundamentos religiosos (nas instituições educacionais confessionais/com preceitos religiosos) até a relação dos fundamentos da ética com as práticas profissionais (em instituições educacionais não confessionais). Disciplinas como *Cidadania e Questões Contemporâneas e Profissão do psicólogo e dilemas contemporâneos* remetem a questões, contempladas em disciplinas que abordam a Ética. Entretanto, haveria a necessidade já exposta de uma leitura das ementas para incluí-las nesta categoria de análise.

Outro aspecto destacado é que, por vezes, uma disciplina pode contemplar mais de uma categoria de análise, como *Ética e Direitos Humanos.* Também foi possível analisar que as disciplinas de Ética não

são oferecidas pelo Ensino à Distância (EAD), mas sempre de forma presencial. Podemos refletir que, embora a graduação em Psicologia seja ofertada de forma presencial, algumas disciplinas nos cursos são ofertadas de forma EAD. Quanto às disciplinas optativas, que na referida categoria de análise, somente acontece em um curso, com a disciplina *Filosofia, Ética e Cidadania*. Também ocorrem disciplinas que contemplam a Ética sendo desmembradas em obrigatórias (geralmente, nos semestres iniciais do curso) e optativas (geralmente, nos semestres finais do curso), como *Ética I e Ética II e Ética Geral e Ética Profissional*. Nesse ponto de desenvolvimento do trabalho, procedemos à investigação de se essas IES que desmembram as disciplinas entre obrigatórias e optativas eram instituições confessionais. Contudo, a análise dos dados mostra-nos que tal fato acontece em apenas uma IES com fundamentos religiosos presentes, sendo as demais instituições municipais e particulares sem preceitos religiosos. Portanto, não podemos estabelecer que esse desmembramento esteja relacionado somente com a divisão nas disciplinas, do trabalho com os valores institucionais e com os fundamentos da profissão, mas, também, com o desenvolvimento de mais práticas dos estudantes ao longo dos cursos e a necessidade de correlacionar as questões éticas do exercício profissional, conforme for acontecendo. Por fim, alguns cursos, embora em sua minoria, trouxeram a disciplina de Bioética na grade curricular, além da disciplina de Ética Profissional.

A segunda categoria de análise são as Políticas Públicas, que podem ser entendidas como “[...] ações governamentais para realização de objetivos socialmente relevantes e produção de resultados ou mudanças no mundo real” (VENTURINI, 2017, p. 1297), podendo envolver diferentes temas, procedimentos e atores. Há cursos que oferecem disciplinas relacionadas às Políticas Públicas e outros que não oferecem, sendo a primeira situação mais frequente nas grades curriculares disponibilizadas

nos sites. Identificamos que as disciplinas diferem no nome que recebem e certamente quanto aos conteúdos que abrangem em suas ementas. Destacamos algumas das disciplinas incluídas nessa análise: *Psicologia e Políticas Públicas*; *Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social*; *Políticas Públicas, Saúde Coletiva e Psicologia Social*; *Psicologia e Políticas Públicas de Assistência Social*; *Psicologia e Políticas Públicas em Saúde*; *Políticas Públicas e Temas Transversais em Educação*; *Políticas Públicas e Temas Transversais em Saúde*; *Políticas Públicas e Sistema Único de Saúde*; *Saúde Coletiva, Políticas Públicas e Direitos Humanos*; *Funcionamento da Educação Brasileira e Políticas Públicas*; *Desigualdades Sociais e Políticas de Saúde no Brasil*; *Políticas Públicas e Modos de Subjetivação*; *Práticas Psicológicas e Políticas Públicas*; *Políticas Públicas em Educação e Saúde*; *Políticas e Estratégias em Saúde*; *Psicologia e a Política Pública de Assistência Social*; *Psicologia e Políticas Públicas I, II*; *Políticas Públicas e Saúde em Psicologia*; *Saúde Mental e Políticas Públicas I, II*; *Introdução às Políticas Públicas de Saúde*; *Políticas Públicas e Movimentos Sociais*; *Políticas Públicas de Saúde no Brasil*; *Políticas Públicas de Saúde Mental e Assistência Social*; *Políticas Públicas em Saúde Coletiva*; *Tópicos Especiais em Políticas Públicas e Saúde Mental*; e *Funcionamento da Educação Brasileira e Políticas Públicas*.

Nas IES, com oferta do curso de Psicologia em mais de um polo, na maioria das vezes, há oferta da mesma grade curricular. Outro ponto é que algumas disciplinas trazem as Políticas Públicas de forma abrangente enquanto outras são mais específicas quanto a um campo de atuação, como, por exemplo, *Psicologia e Políticas Públicas* e *Introdução às Políticas Públicas de Saúde*, respectivamente. Dessa forma, tais disciplinas estão, também, sendo oferecidas de forma eletiva, a partir das necessidades e dos interesses dos estudantes, sendo de escolha livre. Identificamos que algumas disciplinas dessa categoria são oferecidas em EAD, inclusive as que constam como obrigatórias na grade curricular. Outros aspecto destacado

é que alguns cursos apresentam mais de uma disciplina nessa categoria, bem como da opção por disciplinas de Políticas Públicas estar relacionada com a escolha da ênfase que o estudante cursará. A partir da análise do título de algumas disciplinas (*Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Políticas de Subjetividade; Psicologia e Políticas de Inclusão; Práticas Integrativas e Complementares na Atenção Pública à Saúde*), tivemos dificuldades para identificar se estavam na categoria das Políticas Públicas, pela não possibilidade de leitura das ementas.

A terceira categoria de análise foi definida como Direitos Humanos. Em consulta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entendemos ser um

[...] ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos (UNICEF, 1948).

Com base no levantamento das grades curriculares de disciplinas que contemplassem essa temática, destacamos alguns exemplos, quais sejam: *Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural; Os Direitos Humanos na Prática Profissional do Psicólogo; Saúde Coletiva, Políticas Públicas e Direitos Humanos; Psicologia e Direitos Humanos; Direitos Humanos e Saúde Mental no pensamento de Frantz Fanon; Ética, Diversidade e Direitos Humanos; Saúde Coletiva, Políticas Públicas e Direitos Humanos; Ética e Direitos Humanos; Psicologia, Direitos*

Humanos e Sociais; Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade; Psicologia, Ética e Direitos Humanos; Ética Profissional e Direitos Humanos; Direitos da Criança, do Adolescente e do Idoso; Sociologia, Antropologia Cultural e Direitos Humanos; Ética, Direitos Humanos e Cidadania; Cidadania, Direitos Humanos e Prática Profissional; Direitos Humanos, Cidadania e Responsabilidade Social; Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Percebemos, assim como na primeira categoria, que uma mesma disciplina pode estar contemplada em mais de uma categoria de análise, como: *Ética, Direitos Humanos e Cidadania* (nas categorias de Ética e Direitos Humanos); *Saúde Coletiva, Políticas Públicas e Direitos Humanos* (nas categorias de Direitos Humanos e Políticas Públicas); *Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais* (nas categorias de Direitos Humanos e Políticas Afirmativas). Tivemos dúvidas se a disciplina *Sociedade, Meio Ambiente e Cidadania* contempla, em sua ementa, discussões sobre os Direitos Humanos, bem como se outras disciplinas, aqui não destacadas, podem apresentar em suas ementas e/ou em seus conteúdos programáticos reflexões sobre a temática. Verificamos, também, a oferta de disciplinas dessa categoria de forma optativa e ocorrendo em EAD.

Para Almeida e Reis (2018), a educação baseada nos Direitos Humanos promove uma ampliação de novas possibilidades na construção de uma sociedade que seja mais consciente de suas responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, participativa e livre de preconceitos, em busca de igualdade.

A última categoria analisada é em relação às Políticas Afirmativas. Consideramos como ações afirmativas as

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2011, *n.p.*).

Segundo Venturini (2017), as discussões que envolvem política, ação coletiva e escolhas suscitarão questões de princípio e de ordem prática, sendo, pois, uma tentativa de avaliar as consequências possíveis da ação com a coerência dos princípios que a baseia. Dessa forma, não são discussões para justificar escolhas individuais ou, mesmo, valores de grupos políticos ou culturais minoritários, mas discussões em torno de uma política de Estado (cf. FERES JUNIOR, 2004).

Destacamos as seguintes disciplinas consideradas nessa categoria: *Diferenças, Construção Social e Constituição Subjetiva; Psicologia Intercultural: Raça e Etnia; Introdução à Psicologia da Religião; Psicologia Social: Intercultura e Raça/Etnia; Trabalho, Diversidade e Exclusão; Introdução à Psicologia Indígena; Psicologia, Gêneros e Processos de Subjetivação; Relações Étnico Raciais e Cultura; História e Cultura Afro brasileira e Indígena; Psicologia da Diversidade; Introdução à Etnopsicologia; Gênero, corpo e sexualidade; Diversidade; Educação das Relações Étnico-Raciais; Relações Étnico-Raciais, Gênero e Classe em Psicologia; Psicologia, gênero, raça e sexualidade; Educação Ambiental, Cultura Afro-Brasileira e Indígena; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Psicologia, Gêneros e Diversidade; Introdução ao Pensamento Decolonial na Psicologia; Saúde, Gênero e Sexualidade; Psicologia Social: Identidade e Diversidade;*

Religiosidade e Competência Profissional I, II; Religião, Família e Sociedade; Religiosidade e Relacionamento Intra e Interpessoal; Dinâmicas Familiares, Gênero e Sexualidade; Cultura Religiosa; Sexualidade Humana; Diversidade Étnico-Cultural; História e Cultura Afrodescendente; Ciência e religião; Introdução aos Estudos sobre Colonialismo; Saúde LGBTI+: Cuidados Interdisciplinares; Introdução aos Estudos Anticoloniais, Pós-Coloniais e Decoloniais; e Relações Étnico Raciais no Brasil.

Tais disciplinas foram consideradas pensando nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011) e da Lei n. 12.288 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial. No entanto, por ser considerado apenas o nome dado à disciplina, sem as ementas, surgiram dúvidas se outras disciplinas da grade curricular poderiam ofertar reflexões importantes sobre as Políticas Afirmativas, quais sejam: *Psicologia das Relações Humanas I e II; Cidade, Ethos Humano e Experiência Subjetiva no Mundo Contemporâneo; Análise do Comportamento Aplicada: Delineamentos Culturais; Análise Histórico-Social do Desenvolvimento Humano; Formação Social e Cultural Brasileira; Modelos de Subjetivação nas Culturas Moderna e Pós Moderna; Vínculos Amorosos, Conjugalidade e Arranjos Familiares no Contemporâneo; Cultura e Sociedade; Psicologia, Cultura e Sociedade; Grupo e Relações Sociais; Aspectos Humanos e Socioculturais; Sociedade Contemporânea; Temas Emergentes em Psicologia; Formação Cidadã; Análise Comportamental de Fenômenos Sociais e Práticas Culturais; Prevenção e Promoção da Saúde no Campo da Sexualidade I, II; Imigração, Identidades Culturais e Alimentação; Homem e Sociedade; Antropologia: Identidade e Diversidade; Vivências Corporais da Identidade Pessoal e Profissional; Sociedade Brasileira e Cidadania; Indivíduo, Cultura e Sociedade; Prática Sociais e Subjetividades; Relacionamento Amoroso: Evolução e Cultura; Estudo do Ser Humano Contemporâneo; Fundamentos*

do Cristianismo; Interpretação Bíblica da História; Cosmovisão Bíblico-Cristã; Natureza, Cultura e Sociedade; Subjetividade, Corpo e Estigma; Constituição do Humano, Políticas e Marcadores Sociais da Diferença; Produção de Subjetividade e Contemporaneidade; Discursos Contemporâneos sobre a Sexualidade: Saberes, Moralidades e Direitos; Etnografia, Intersubjetividade e Pesquisa Social; Etnografia II - Leituras Dirigidas; Tópicos em Filosofia da Diferença I; e Diferença, Diversidade e Inclusão.

As disciplinas destacadas nessa categoria vêm, em sua maioria, sendo ofertadas como optativas, inclusive de forma on-line. Ainda, dependendo da ênfase escolhida pelo graduando no curso de Psicologia, terá acesso às disciplinas base desse estudo, caso contrário, não será contemplado com essas discussões, consideradas apropriadas para o profissional psicólogo que almejamos formar.

A partir deste trabalho, analisamos a intenção dos cursos de trazer disciplinas que promovam essas discussões sobre ética, políticas públicas, direitos humanos e políticas afirmativas. Esperamos, com isso, contribuir com os próprios cursos de formação em Psicologia para que possam pensar em disponibilizar as grades curriculares para que os futuros estudantes possam compreender quais disciplinas são oferecidas ao longo da graduação, bem como para que possam fazer comparações entre as grades curriculares das IES, optando por aquela que mais contempla o que ele está buscando em um curso superior. Em algumas situações, o estudante apenas terá acesso às informações de grade e de ementa das disciplinas quando já estiver matriculado no curso.

A Análise dos Projetos Pedagógicos

Das 157 IES e dos 226 cursos cadastrados no MEC, temos 9 IES e 15 cursos que apresentam o PPC com acesso no site institucional. Foram verificados dois aspectos: (a) IES que, embora apresente a graduação em polos diferentes, tem o mesmo PPC para todos os câmpus; (b) IES que tem cursos de Psicologia em dois polos, com Bacharelado e Bacharelado/Licenciatura, sendo um PPC para cada polo e, por isso, levando a análises separadas. Sumariamente, os PPC analisados são de 3 IES privadas com fins lucrativos, de 4 IES privada sem fins lucrativos, de 1 IES pública estadual e de 1 IES pública federal. Na consulta aos sites institucionais não foi possível acesso aos PPC de IES de categoria administrativa especial e pública municipal. Destacamos, também, que algumas IES apresentam nos sites o tópico *Projeto Pedagógico*, mas trazem somente alguns dados como os objetivos, não disponibilizando o documento na íntegra; outras IES disponibilizam o ementário e a bibliografia a ser utilizada nas disciplinas. Há, também, aquelas que disponibilizam o Projeto Pedagógico Institucional ou o Plano de Desenvolvimento Institucional, não apresentando os dados dos cursos de forma separada.

Faz-se necessário o entendimento das denominações dessas categorias administrativas, sendo a especial uma instituição educacional oficial que foi criada por uma lei estadual ou municipal, já existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja em sua totalidade ou de forma predominante mantida com os recursos públicos e conseqüentemente não gratuita. Uma instituição privada pode ser com fins lucrativos, quando é mantida por ente privado e, conseqüentemente, vise fins lucrativos, ou privada sem fins lucrativos, mantida, também, por ente

privado, mas sem fins lucrativos, podendo ser profissional ou comunitária. Quanto às categorias públicas federal, estadual e municipal são mantidas pelos poderes públicos Federal, Estadual, Municipal, respectivamente, apresentando gratuidade na matrícula e nas mensalidades (BRASIL, 2021).

Com a coleta de dados documental, analisamos os PPC a partir de quatro categorias, a saber: (i) Valores Fundamentais (objetivos; competências; habilidades; perfil do egresso; ética e transversalidade da ética); (ii) Reflexão Dirigida (estágios); (iii) Assunção de Responsabilidade (monitoria; iniciação científica; grupos de estudo; projetos de extensão; metodologia ativas); e (iv) Matriz Curricular (disciplinas que foram destacadas neste estudo como aspectos importantes de serem abordados na Formação em Psicologia, como Ética, Direitos Humanos, Políticas Públicas, Políticas Afirmativas – e que serão abordadas mas detalhadamente no tópico seguinte). Apresentamos nossas análises a seguir, juntamente com as características de cada curso que apresentou o PPC no site institucional. Por fim, destacamos que não serão identificados os cursos, a fim de mantermos o devido sigilo, mas todos os endereços eletrônicos dos PPC estão referenciados, para que seja possível o acesso na íntegra ao documento disponibilizado no site das IES para o que couber e para o que for necessário.

O Curso 1, apresentado no Quadro 3, é ofertado em uma instituição privada com fins lucrativos, sob jurisdição do MEC. Iniciou em fevereiro de 2018, com 60 vagas autorizadas para o período noturno e com carga horária mínima de 4.300 horas, de periodicidade semestral e integralização em 10 semestres. Devido à data de início do curso não foi possível, em 2018, a realização da prova ENADE, estando o curso sem conceito nesta avaliação.

Quadro 3 - Dados do Curso 1 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional.

CURSO 1	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada com fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	05/02/2018
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	60 – Período noturno
Carga Horária	4.300 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	Iniciou depois

Fonte: Da autora.

A partir da análise do PPC, podemos compreender que ele é um projeto complementar. Portanto, abrange questões específicas da formação do psicólogo para a docência, não do curso de Psicologia como um todo, visando atender diplomados em Psicologia que queiram desenvolver a prática docente no exercício de seus papéis e funções. O concluinte do programa tem o apostilamento equivalente à licenciatura plena em seu diploma de Psicologia, em conformidade com a Resolução CNE/CES n. 5/2011. Mesmo não trazendo aspectos globais do curso, optou-se pela análise de tal projeto em virtude do reduzido número de PPC disponibilizados pelas IES nos sites institucionais.

O referido projeto é datado de 2018 e apresenta em suas 37 páginas o perfil institucional, o histórico da cidade em que se localiza, a missão da IES, o contexto educacional, o marco regulatório do curso, a justificativa para a existência do curso, os dados gerais do programa, a organização curricular, os princípios metodológicos e a integração teórico-prática, o

sistema de avaliação, o atendimento ao discente, os programas institucionais, a administração do curso, o corpo docente, os núcleos de apoio, o corpo técnico de qualificação, a estrutura física para docentes, a biblioteca e as condições de acessibilidade. A forma de acesso ao programa, que visa à formação docente, é por meio da opção em continuar os estudos no Curso de Psicologia, cursando 900 horas, divididas em dois semestres letivos ou para acadêmicos já diplomados em Psicologia, cursando 820 horas, também em dois semestres letivos. Está organizado nos eixos conceitual, estrutural e integrador. O primeiro deles visa à compreensão do processo de ensino e aprendizagem da prática escolar, considerando as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, e as relações institucionais com o contexto imediato e geral, em que está inserida. As disciplinas que fazem parte deste eixo são: *Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação; Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação; Políticas Públicas da Educação; Psicologia no Contexto Educacional, Didática e Libras*. No Eixo Estrutural, abordam-se conteúdos curriculares, sua organização sequencial, sua avaliação e sua integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem. As disciplinas que compõem este eixo são: *Fazer Pedagógico em Contextos Especiais; Avaliação da Aprendizagem; Gestão do Sistema Educacional; Tecnologias em Educação e Parâmetros, Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio; e História e Cultura Afro Brasileira e Indígena*. Já o Eixo Integrador está centrado nos problemas concretos enfrentados pelos estudantes na prática de ensino, com vistas ao planejamento e à reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. As disciplinas que fazem parte deste terceiro eixo são: o *Estágio*

Supervisionado, em sua composição diagnóstica (observação), prática (projeto de ensino, aulas e material didático) e de resultados (relatório final de práxis pedagógica).

Quanto à integração Teórico-Prática, o curso enfatiza à participação e à interação professor-aluno e à relação da teoria com a prática, procurando utilizar as mais variadas técnicas de ensino. Busca sempre a utilização da experiência prática de cada docente e sua vivência profissional, articulada com o conhecimento, com a experiência e com o cotidiano profissional do estudante. Assim, as atividades serão sempre direcionadas e conduzidas para que o discente, em suas manifestações e intervenções críticas, estabeleça paralelos entre a prática e os aspectos teóricos que a fundamentam, em um processo contínuo e sistemático de articulação entre uma e outra. Essa articulação possibilitará ao estudante perceber os elos existentes entre as experiências práticas e seu balizamento numa abordagem teórica.

Na análise das categorias propostas, compreendemos que, na primeira delas, Valores Fundamentais, as políticas institucionais valorizam a visão sistêmica do egresso, possuindo uma diretriz que combina o desenvolvimento técnico e humanístico do estudante. Assim, o programa pedagógico do curso mostra-se comprometido em seus valores com a formação ética do estudante e seu envolvimento crítico e interventivo nas problemáticas sociais. O curso apresenta como objetivos a capacitação e o incentivo dos estudantes para a prática pedagógica, a partir de uma metodologia dialética que visa desenvolver o espírito crítico analítico dos graduandos, salientando uma postura científica humanista.

A citação da transversalidade ocorre, unicamente, dentro dos objetivos gerais do curso, não sendo mais citada ao longo do projeto. Através dela, a instituição salienta a meta de formar uma rede complexa

interdepende e transversal. Visa à estimulação cultural e desenvolvimento crítico-científico e colaboração com a formação contínua dos estudantes (através da oferta de projetos de extensão e de cursos de pós-graduação).

Em relação à interdisciplinaridade, é operacionalizada em procedimentos teóricos e metodológicos que implicam a integração de conteúdos e de atividades das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Permitirá, assim, conceber o conhecimento como unidade na formação, superando as divisões entre elas, entre teoria e prática, entre ensino e iniciação científica, considerando-as, a partir da contribuição das ciências, diferentes leituras de que o processo de aprendizagem não se limita aos conteúdos propostos. A matriz curricular organiza-se, com isso, em razão de um plano de etapas de formação intelectual. Uma estratégia para isso pode ser a elaboração de projetos de ensino com o fim de articular disciplinas umas com as outras, em razão de afinidades de conteúdos e de pontos de continuidade. A proposição deve ocorrer em dois sentidos: horizontal e vertical. Este envolve disciplinas em sequência de períodos, enquanto, aquele, disciplinas diferentes em um mesmo período. Outra forma adotada para a implementação interdisciplinar foi a utilização do diálogo e a problematização dos conhecimentos, segundo o contexto de realidade em que está inserido, trabalhando o desenvolvimento de capacidades analítico críticas no estudante.

O perfil do egresso, assumido pelo curso, é o de educador com comprometimento social. Assim, visa-se que o egresso seja capaz de articular os conteúdos teórico-práticos, promovendo integração com outras disciplinas e com métodos de ensino e aprendizagem, visando, para além da qualidade de ensino, à postura ativo crítica, no respeito à

diversidade e ao comprometimento social. O professor ocupa um lugar de orientador e de problematizador na relação de ensino aprendido.

Na Reflexão Dirigida, segunda categoria de análise, salientamos o papel do eixo articulador do curso, elaborado segundo três eixos estruturantes (Eixo Contextual; Eixo Estrutural; Eixo Integrador). O Eixo Articulador está presente desde o início do processo formativo, oferecendo um espaço para os docentes de desenvolvimento de atividades para a articulação dos conteúdos e reflexão. São desenvolvidas atividades como aulas de laboratório, produções de estudantes, situações simuladas, estudo de casos, registro de observações realizadas, resolução de situações-problema, análise de filmes, de softwares educativos, realização de pesquisas sobre temas correlatos e apresentação dos resultados, entre outras, podendo ocorrer dentro ou fora da IES. O professor, nessas atividades, ocupa o papel de facilitador na construção do aprendizado.

Ainda nesse tópico de análise, é possível citar as práticas de Estágio Supervisionado, cuja finalidade é articular teoria e prática, para a formação do graduando. Dessa forma, as práticas de estágio complementam o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem, por meio de atividades planejadas, executadas, supervisionadas e avaliadas, a fim de assegurar aos discentes o contato com situações de treinamento prático. O Estágio Curricular Supervisionado faz parte, também, do eixo integrador do curso e, ao pesquisarmos o termo estágio, houve poucas correspondências. O projeto não se debruça sobre as atividades desempenhadas, apenas o sinaliza na grade, apontando os objetivos.

No que se refere à terceira categoria de análise, Assunção de Responsabilidade, o curso busca a articulação entre o ensino e a iniciação científica, bem como a integração e o envolvimento no contexto social o qual está inserido. Para isso, oferece diversos projetos de extensão e

atividades complementares. A extensão universitária é o processo educativo e científico que busca a articulação entre o ensino e a iniciação científica, viabilizando a relação integradora e transformadora entre a IES e a sociedade. Assim, são objetivos da Extensão (i) otimizar as relações entre sociedade e a Faculdade; (ii) democratizar o acesso ao conhecimento; (iii) articular ensino e iniciação científica com as demandas sociais e culturais da população; e (iv) preservar e valorizar a cultura e o conhecimento, respeitando a diversidade cultural.

A instituição subdivide as modalidades de Extensão em Projetos, ações extensionistas inter-relacionadas e de maior amplitude, envolvendo atividades interdisciplinares eventuais ou permanentes; Cursos, incluindo cursos de Especialização e Aperfeiçoamento; Eventos, por meio da organização, da promoção ou da apresentação (em congressos, semanas acadêmicas, seminários, feiras, tecnológicos, fóruns e similares); Serviços, com atendimentos diversos, voltados diretamente para a comunidade; ou, a participação em tarefas profissionais fundamentadas em habilidades e conhecimentos do curso; Assessorias/Consultorias, como, por exemplo, acompanhamento e parecer a órgãos públicos e comunidades no domínio da instituição; além de Produções Diversas, como estudos, intercâmbio, confecção de vídeo, filmes e materiais educativos e culturais, protótipos, inventos e similares. As áreas temáticas de Extensão (Saúde; Educação; Superior Tecnológica; Desenvolvimento Sustentável; Cultura; Comunicação; Ecologia e Meio Ambiente e Cidadania) obedecem a uma carga horária compreendida entre 40 e 120 horas, distribuídas semestral ou anualmente.

As Atividades Complementares ofertadas compõem atividades de natureza acadêmica, científica e cultural realizadas a partir do primeiro semestre de ingresso do estudante no curso, compreendidas nos programas

das disciplinas que integram o currículo visando de contribuir para a formação acadêmica. Os objetivos específicos das Atividades Complementares são os de flexibilizar o currículo, possibilitando o aprofundamento temático e interdisciplinar. As atividades complementares oferecidas pelo curso são: Disciplinas extracurriculares; Projetos e Programas de Pesquisa ou Iniciação Científica; Projetos e Programas de Extensão; Monitorias (desempenhadas por estudantes regularmente matriculados, visando incentivá-los para a Carreira Docente); atividades diversas (seminários, simpósios, congressos, convenções, palestras, conferências, debates, aulas inaugurais ou eventos de estruturação análoga e participação em órgãos deliberativos da instituição).

Foram realizadas buscas no projeto pelos termos *metodologia ativa* e *grupos de estudo*, mas não foram encontrados. Também, não são apresentadas todas as disciplinas específicas do curso de Psicologia seguindo a lógica de semestres, somente a partir de eixos (conceitual, estrutural e integrador), já discutidos anteriormente.

Na quarta categoria de análise, Matriz Curricular, por ser um projeto pedagógico complementar não verificamos a disciplina de *Ética Profissional* na estrutura curricular, mas que pode estar sendo contemplada transversalmente pelas disciplinas ofertadas nos eixos, bem como a temática dos Direitos Humanos a partir das disciplinas *Fazer Pedagógico em Contextos Especiais* e *Libras*. Quanto às Políticas Públicas, verificamos a desenvolvimento da disciplina *Políticas Públicas na Educação* e a possibilidade de ampliação do trabalho psicológico, para além da *Psicologia Clínica*, nas práticas de Estágio Supervisionado. Em relação às Políticas Afirmativas, destacamos a disciplina *História e Cultura Afro Brasileira e Indígena*.

O Curso 2 de Psicologia, descrito no Quadro 4, está em uma IES privada com fins lucrativos, sob jurisdição do MEC. Teve seu início em janeiro de 2014, oferecendo o grau de Bacharelado, com 200 vagas autorizadas, nos períodos matutino e noturno, com carga horária de 4.136 horas, de periodicidade semestral e integralização em 10 semestres, tendo o conceito 2, no ENADE de 2018.

Quadro 4 - Dados do Curso 2 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 2	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada com fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	31/01/2014
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	200 – 100 no período matutino e 100 no período noturno
Carga Horária	4.136 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	2

Fonte: Da autora.

O PPC disponibilizado está estruturado em 11 páginas e permite a compreensão do perfil do egresso, das diferenciais do curso, da responsabilidade social, a partir de uma justificativa da necessidade do curso, dos critérios de avaliação, da relação com o mercado de trabalho, da coordenação do curso, da matriz curricular, da infraestrutura, dos projetos de extensão e estágios. A partir da análise do PPC, é possível compreender que o Curso busca uma formação generalista, através uma visão ampla do

mundo, ao mesmo tempo que apresenta uma formação particularizada, bem como com conhecimentos específicos que o torne capaz de atuar na área da Psicologia de modo a elaborar, a implantar e a implementar projetos na área.

O Curso promove a capacitação do profissional para a intervenção em instituições de saúde (hospitais, centros de saúde, ambulatórios de saúde mental, hospitais dia, clínicas psicológicas etc.), organizacionais, na perspectiva das condições e das relações de trabalho e do meio ambiente, desenvolvendo, para isso, habilidades para o diagnóstico, para o tratamento clínico, para a assessoria, para a orientação e para o planejamento de intervenções cientificamente embasadas em diferentes espaços e contextos institucionais. Assim, oferece estágio curricular com ampla integração à prática profissional, à pesquisa, à iniciação científica e à extensão.

A responsabilidade social possibilita uma atitude de comprometimento com relação ao meio ambiente e à sociedade. A transferência de conhecimento por meio de ações universitárias e o impacto das atividades científicas, técnicas e culturais voltadas ao desenvolvimento regional, à democracia, à promoção da cidadania, à atenção aos setores sociais excluídos, às políticas de ações afirmativas, todos constituem importantes mecanismos de aproximação da IES com a sociedade, possibilitando a inclusão e o desenvolvimento técnico e científico dos acadêmicos da Instituição.

Na análise da primeira categoria, Valores Fundamentais, o PPC busca a formação integral do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, levando à construção do perfil pretendido, estimulando a realização de experimentos e/ou projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido. Nesse contexto, a

investigação é o eixo que retroalimenta a formação acadêmica e a prática do psicólogo, formado para exercer a cidadania e a participação plena na sociedade.

A partir das descrições do curso sobre o fazer psicológico, observa-se a valorização da Psicologia Crítica, uma Psicologia posicionada, integrada e participativa socialmente. Assim, o curso traz como objetivos a capacitação dos estudantes para uma atuação ética e eficaz nos diversos campos de atuação da Psicologia. Também, objetiva inserir e incentivar os estudantes a atuação acadêmica, por meio de atividades de pesquisa básica e aplicada e possibilidade de elaboração de conteúdos científicos, contribuindo, ainda enquanto estudantes, para o desenvolvimento científico da Psicologia. O curso visa, também, por meio das atividades extracurriculares, conscientizar o estudante da necessidade da formação contínua.

O perfil do egresso do curso retrata uma formação profissional generalista e específica concomitantemente, visando ao desenvolvimento de conhecimentos que capacite o egresso a implantar e implementar projetos na área.

De acordo com o PPC, o Curso estrutura-se visando à promoção de ensino em um nível de integração e de coerência interna entre as diversas disciplinas, através da multi, da inter e da transdisciplinaridade. Todavia, ao ser realizada a busca pelo termo transversalidade da ética, essa não foi abordada ao longo do projeto. Nesse sentido, o curso adota métodos e técnicas científicas, aos critérios de produção e de avaliação do conhecimento, à análise crítica dos conhecimentos produzidos e a suas aplicações. O curso visa, além da formação acadêmica, uma a formação ética e social dos egressos, pautando-se em referenciais éticos, para desenvolver um comprometimento social dos estudantes. Assim, o curso

considera as especificidades no contexto regional na compreensão dos fenômenos e produção de conhecimento.

Na categoria segunda categoria de análise, Reflexão Dirigida, o Estágio Supervisionado Básico contempla práticas integrativas para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no Núcleo Comum do Curso. O projeto expõe como fundamental que o discente tenha a experiência de observação e de acompanhamento de ações desenvolvidas por profissionais da área de Psicologia no atendimento a pessoas ou a grupos, além da possibilidade de estudo de casos e de observação que lhes permitirá, não só analisar decisões técnicas, como, também, identificar necessidades de natureza psicológica, conviver com os profissionais de sua área e aprender vicariamente a proceder a intervenções, realizar diagnósticos diferenciais em equipe e em escolher instrumentos e estratégias de ação de maneira coerente com os referenciais teóricos e as características da população alvo.

No Estágio, será oportunizado ao aluno desenvolver a habilidade de identificar demandas de trabalho e de pensar em formas de intervenção (desenvolvimento de pequenos projetos interventivos segundo a possibilidade do campo e orientação do supervisor). Para tanto, subsidia-se nos referenciais teóricos com os quais teve contato no núcleo comum de sua formação. O Estágio Supervisionado ocorre nos 6º, 7º e 8º períodos do curso, subdivididos em Estágio Supervisionado Básico I (100h), Estágio Supervisionado Básico II (100h) e Estágio Supervisionado Básico III (100h). Os Estágios Supervisionados Específicos visam capacitar os alunos para o máximo de modalidades e de práticas profissionais possíveis. São previstas 350 horas de estágio, desenvolvidas no 9º e 10º período. O estágio desenvolve em áreas específicas, de acordo com a escolha da ênfase do aluno. No final do oitavo período, o estudante escolhe uma das duas

ênfases propostas pelo Curso: em processos de gestão ou em processos clínicos.

Na ênfase em Processos Clínicos, o estágio e a prática caracterizam-se por diagnóstico e por atendimento psicoterápico, bem como palestras e reuniões grupais sistemáticas com o paciente, os familiares e os(as) cuidadores(as), objetivando estimular o acesso da população envolvida à qualidade de vida no sentido pleno do termo. O estágio caracteriza-se pelo atendimento psicoterápico, compreendendo práticas realizadas em locais conveniados com a IES (Rede Municipal e Estadual de Saúde), bem como em suas próprias instalações, oferecendo serviço de atendimento clínico à comunidade. A ênfase em Processos de Gestão promove o estágio em organizações conveniadas, nas diversas áreas que compõem o leque das ações do psicólogo organizacional e do trabalho e envolve ações em espaços diversos como: ONGs, escolas, locais conveniados com a IES (Rede Municipal e Estadual de Saúde) e empresas ligadas à Associação Comercial, dentre outras.

Na Assunção de Responsabilidade, terceira categoria de análise, destacamos o estímulo do curso para a articulação entre a teoria e a prática, a partir dos projetos desenvolvidos nos Estágios Supervisionados, nos Laboratórios, nos Programas de Extensão Universitária e nos Seminários Interdisciplinares. Ademais, o Curso possibilita, também, a realização de projetos de consultoria, de intervenção e de melhoria de desempenho. Os programas de extensão do curso acontecem por meio do Programa Semana de Integração Alunos, do de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante, do Institucional de Nivelamento, da Feira do Vestibular, do de Atendimento nas Clínicas Integradas, do Adote uma Aldeia, do de Orientação Profissional, do Dia da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular, do Encontro Institucional de Integração de Representantes de

Classe, do Fórum de Integração, do Congresso Científico, da CINEPSICO (mesa redonda realizada após a exibição de filmes, uma reflexão dos alunos do curso sobre a relação entre a fundamentação teórica necessária para a sua formação e suas implicações em sua prática profissional, bem como contribuir com a aprendizagem de fundamentos e técnicas de atuação a serem aplicadas nas múltiplas áreas da Psicologia), da Simpósio de Psicologia (Semana de cursos e palestras nas diversas áreas e conhecimentos da Psicologia, com objetivo de proporcionar um espaço de reflexão e de novas propostas diante as contribuições da Psicologia). Foram realizadas buscas por grupos de estudo, de monitoria e de metodologias ativas. Constatamos, também, que não houve a menção de nenhuma destas no projeto.

Quanto à Matriz Curricular, quarta categoria de análise, está dividida em Disciplinas Presenciais (3.040h), Disciplinas Optativas (2533h), Disciplinas EAD (640h, sendo até 20% das disciplinas nesta modalidade, conforme Portaria n. 1.428/2018, Estágio Supervisionado (650h), Trabalho de Conclusão de Curso (80h) e Atividades Complementares (200h). A grade curricular é dividida entre o núcleo básico e em núcleos específicos. Segundo os interesses do estudo, salientamos as disciplinas de *Educação das Relações Étnico-Raciais* (2º período/Núcleo Básico), *Direitos Humanos* (4º período/Núcleo Básico), *Ética e Responsabilidade Profissional* (8º período/Núcleo Básico), *Ética e Responsabilidade Social nas Organizações* (9º período/ênfase em Psicologia e Processos de Gestão), *Gestão da Saúde Pública* (9º período/ênfase em Psicologia e Processos de Gestão). Ao optar pela ênfase em Psicologia e Processos clínicos a partir no nono semestre, o estudante já não terá mais nenhuma disciplina relacionada à Ética, aos Direitos Humanos, às Políticas Públicas ou às Políticas Afirmativas.

A seguir, apresentamos o Curso 3, descrito no Quadro 5.

Quadro 5 - Dados do Curso 3 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 3	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	Não iniciou
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	180 – não discrimina o período
Carga Horária	4.146 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	Não iniciou

Fonte: Da autora.

O Curso 3 está em uma IES privada sem fins lucrativos, jurisdicionada pelo MEC, mas que não iniciou o funcionamento do curso na data de coleta de dados e, por essa razão, não apresenta conceito ENADE no ano de 2018. Há 180 vagas autorizadas, para Bacharelado, com carga horária de 4.146 horas, com integralização em 10 semestres. Com 114 páginas e datado de 2018, o PPC e apresenta como conteúdo a dimensão institucional, a organização do curso, o corpo docente, a infraestrutura e a autoavaliação institucional. Em relação à análise dos Valores Fundamentais, o objetivo geral do curso é assegurar uma formação básica e consistente aos estudantes, no que se refere ao conhecimento de processos psicológicos fundamentais; de métodos e de técnicas envolvidas na investigação e na prática profissional do psicólogo; e de diferentes abordagens teórico-metodológicos coexistentes no atual momento de

construção do conhecimento psicológico. Busca-se, entretanto, que a apropriação desses conhecimentos esteja implicada com um posicionamento crítico e reflexivo sobre o saber científico e comprometido com a transformação social e discernimento ético no trato de questões relativas a pessoas e à coletividade.

Dessa forma, o perfil do egresso está, intrinsecamente, vinculado à filosofia definida pela IES no seu projeto educacional mais amplo. O objetivo do curso é formar os egressos dentro das competências básicas da profissão, segundo diferentes referenciais teórico-metodológicos. Espera-se, com isso, que esse conhecimento se desenvolva a partir de processos de construção crítico-analítica, preparando o estudante para os desafios e para as transformações sociais, bem como da própria profissão. Assim, é esperado do graduando o desenvolvimento de competências de investigação, de análise, de avaliação, de prevenção e de atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida, expressos da seguinte forma.

- a) *Competências em análise/investigação*: analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;

b) *Competências de avaliação*: identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência; realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;

c) *Competências de intervenção*: coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros; atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional; apresentar trabalhos e discutir ideias em público;

d) *Competências de prevenção*: atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo o terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.

Essas competências devem apoiar-se nas habilidades dos estudantes (i) de levantar informação bibliográfica em indexadores (periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos); (ii) de ler e de interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia; (iii) de utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica; (iv) de planejar e de realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos; (v) de descrever, de analisar e de interpretar manifestações verbais e não verbais; (vi) de utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise, para a apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

As ênfases para o curso são (i) Psicologia e Processos de Gestão; e (ii) Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde. A primeira implica em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho em diversos domínios e níveis de ação profissional, inclusive em contextos sociais e institucionais. Já a ênfase Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde possibilita o desenvolvimento de competências que possam garantir ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas para a capacitação de indivíduos, de grupos, de instituições e de comunidades para protegerem e para promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas.

A instituição valoriza a ética enquanto análise crítica do contexto e envolvimento social. Assim, a ética é trabalhada em duas disciplinas, uma no início da graduação, na modalidade EAD, e outra ao fim da graduação,

de forma presencial. Foi realizada uma busca pelo termo transversalidade da ética, sem, contudo, obtermos resultados.

Os currículos são construídos para o desenvolvimento de competências, estruturando-se em módulos e trazendo a presença de Projetos Interdisciplinares, com a aplicação do princípio de que a matriz curricular é apenas um dos componentes do currículo de um curso, mas, também, integrado por atividades complementares, estágios supervisionados e demais componentes curriculares.

O curso desenvolve atividades de tutoria, pois terá 5 disciplinas que serão ministradas a distância, de forma on-line e são elas: *Língua Portuguesa; Introdução à Pesquisa Científica; Educação Ambiental; Cultura Afrobrasileira e Indígena; e Empreendedorismo*. Cada uma dessas disciplinas tem 88 horas, totalizando 440 horas, o que representa 10% da carga horária total do curso (4.146 horas). Os professores responsáveis por cada disciplina montam o conteúdo, complementam com material de domínio público e desenvolvem material. Os tutores fazem a mediação pedagógica com os estudantes ao longo do semestre, alertando para os prazos e para as tarefas, além de mediarem alguns fóruns, entrando em contato com os docentes para dúvidas muito específicas das disciplinas.

Os docentes devem levar em consideração que os conhecimentos são recursos para serem instrumentalizados e sistematizados, não pacotes fechados, fragmentados e linearizados. Desenvolver competências nos estudantes, ao invés de meramente transmitir conhecimentos e conteúdos, alterando as metodologias de ensino e aprendizagem. As fontes de informação são muitas e variadas e não residem, exclusivamente, no docente, exigindo dele um outro tipo de mediação para dirigir o processo de ensino e aprendizagem. Isso, pois, a adoção desse tipo de currículo reposiciona os conhecimentos e o conteúdo como recursos (ao invés de

serem um fim em si mesmos), exigindo que o professor assuma a tarefa de mediação do processo de formação, participando de processos e/ou projetos de pesquisa ou de aplicação dos conhecimentos, como os que são desenvolvidos nos Projetos Interdisciplinares.

Na categoria de Reflexão Dirigida, observamos que os estágios se articulam a outras áreas do conhecimento para além da integração teórica e prática, buscando habilitar o profissional a atuação multi e interdisciplinar. Dentro das práticas de estágio, os alunos são incentivados à produção científica, por meio da elaboração dos relatórios. Apesar da quantidade de áreas ofertadas para a experiência de estágios, é oferecido, nos estágios básicos, o campo educacional, não havendo essa possibilidade nos estágios de intervenção. Já os estágios de gestão são ofertados na modalidade interventiva, não constando como possibilidade dos estágios básicos. Analisamos tal fenômeno de duas maneiras: primeiramente, como uma possível tentativa da coordenadoria do curso de diversificar as experiências de estágio, sendo, também, observada como uma incompletude na continuidade das vivências de estágio.

Os estágios ocorrem nas áreas Social, Saúde, Escolar (estágios supervisionados básicos), Psicologia Organizacional, Psicologia nas Organizações, Psicologia Clínica e Processos Clínicos (estágios supervisionados interventivos). Nos estágios básicos, Social e Saúde, busca-se abordar a atuação do psicólogo no contexto da comunidade, sendo abordados (i) questões éticas e legais no exercício da profissão; (ii) áreas de intervenção profissional; (iii) articulação com outras áreas de produção do conhecimento e de atuação profissional; (iv) desenvolvimento de projetos; e (v) elaboração de relatórios científicos. Tais estágios buscam completar a formação profissional por meio do desenvolvimento de habilidades

teórico-práticas, com visão crítica e postura ética, compreendendo a comunidade, as organizações e os grupos.

O estágio básico na área Escolar foca a formação e a atuação do psicólogo no contexto educacional, abordando (i) questões éticas no exercício da profissão; (ii) áreas de intervenção profissional; (iii) desenvolvimento de projetos para orientação de pais, professores, alunos e instituições; e (iv) elaboração de relatórios científicos. Visa à formação do profissional de Psicologia, habilitando-o para uma atuação multiprofissional, além de proporcionar uma efetiva integração entre teoria e prática, estabelecendo uma atuação interdisciplinar, que assegurará uma postura científica, crítica e ética, priorizando um compromisso com as demandas sociais.

Na Psicologia Organizacional e Psicologia nas Organizações, a atuação do psicólogo ocorre nas organizações e no coletivo dos trabalhadores. Trata-se de contexto do psicólogo na empresa, no hospital, no sindicato, em associações não governamentais e em outras organizações. Nesses estágios são abordados (i) perspectiva institucional da psicologia; (ii) visão multidisciplinar de atuação do psicólogo; (iii) elaboração de Relatórios Científicos. Esta etapa do estágio objetiva contatar diretamente as organizações de trabalho, diagnosticando as necessidades e as possibilidades de intervenção. O estágio em Psicologia Clínica e Processos Clínicos será desenvolvido na Clínica Psicológica, proporcionando aos futuros psicólogos uma integração teórica e prática, por meio de atendimentos oferecidos à comunidade da região.

Na categoria de análise, Assunção de Responsabilidade, observamos que o curso oferece atividades de monitoria, de grupos de estudo e de iniciação científica (destinada aos estudantes de graduação e tem por objetivo promover o desenvolvimento da pesquisa, bem como

propiciar aos discentes uma visão mais abrangente do significado e implicações dos estudos que realizam). A extensão é ofertada através de cursos (aperfeiçoamento profissional, atualização científica e especialização), de eventos (Simpósio Científico, encontros e palestras) e de serviços desenvolvidos em benefício da população (projetos de extensão). Há menção a projetos desenvolvidos pela instituição como: projetos de marketing, recursos humanos, pedagogia, e educação física. O projeto apresenta quatro citações a “metodologias ativas”, segundo, através da qual visa a significação do aprendizado e mudança na metodologia utilizado no processo-ensino-aprendizagem.

Para que os docentes sejam capazes de conduzir bem esse processo, institui-se, em 2016, um Programa Interno de Capacitação Docente intitulado Academia de Educadores (agora rebatizado de CIA, Centro de Inovação Acadêmica), que vem atuando de forma contínua, envolvendo a cada semestre um número maior de docentes. O programa tem atualmente 3 frentes de trabalho, a saber: (i) capacitar os docentes para o uso adequado de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, especialmente a sala de aula invertida, *peer instruction*, o estudo de casos e o ensino baseado em projetos; (ii) capacitar os docentes para o uso de tecnologia em sala de aula e fora dela, especialmente como suporte para as metodologias ativas; e (iii) capacitar os docentes para construção de bons instrumentos de avaliação, coerentes com as metodologias adotadas e com os objetivos de aprendizagem elencados nos planos de ensino, ou seja, as competências que almejamos desenvolver.

O PPC prevê a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso. As pesquisas desenvolvem-se durante o curso e, especialmente, quando forem ofertadas as atividades voltadas ao TCC, além das pesquisas

docentes desenvolvidas a partir das linhas de pesquisa a serem montadas relacionadas ao curso e às já existentes na instituição.

Cada um dos 10 semestres do curso compõe um módulo. Para tanto, na Matriz Curricular (quarta categoria de análise) entendemos que essa está organizada de acordo com o arcabouço legal educacional emanado pelo MEC e suas autarquias e em consonância com o que preconiza a Portaria n. 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade à distância (EAD) em cursos de graduação presenciais ofertados por instituições de educação superior.

Na análise da matriz curricular do curso, as disciplinas de *Ética e Sociedade Contemporânea* (2º semestre/EAD/88h), *Educação Ambiental, Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (3º semestre/EAD/88h), *Saúde e Políticas Públicas* (4º semestre/EAD/88h) são ofertadas na modalidade EAD, ao passo que a disciplina *Psicodiagnóstico e Ética Profissional* (7º semestre/ presencial/66h) é ofertada presencialmente. Notamos que a maioria das disciplinas são ofertadas na modalidades EAD, o que impossibilitaria um maior controle de variáveis para garantir o envolvimento do estudante na discussão e no aprendizado. Consideramos, ainda, o fato de o projeto não abordar a metodologia adotada no ensino remoto. Por fim, cumpre destacar que o PPC traz as ementas e as bibliografias básicas e complementares de cada disciplina. Os Quadros de 6 a 10 referem-se a cursos diferentes e em polos diferentes, mas vinculados a uma mesma IES, privada sem fins lucrativos, sob jurisdição do MEC.

Quadro 6 - Dados do Curso 4 de Graduação em Psicologia,
cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 4	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	06/02/2006
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	80 – 40 no período matutino e 40 no período noturno
Carga Horária	4.040 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	1

Fonte: Da autora.

Quadro 7 - Dados do Curso 5 de Graduação em Psicologia,
cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 5	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	09/02/1970
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	120 – período noturno
Carga Horária	4.040 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	2

Fonte: Da autora.

Quadro 8 - Dados do Curso 6 de Graduação em Psicologia,
cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 6	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	de 09/02/1970
Grau	Licenciatura
Vagas Autorizadas	Não tem discriminado o quantitativo de vagas e nem o período
Carga Horária	3.608 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	6 semestres
Conceito ENADE 2018	Não tem o dado
Conceito ENADE 2009	3

Fonte: Da autora.

Quadro 9 - Dados do Curso 7 de Graduação em Psicologia,
cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 7	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	04/08/2014
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	80 – 40 no período matutino e 40 no período noturno
Carga Horária	4.040 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	Iniciou depois

Fonte: Da autora.

Quadro 10 - Dados do Curso 8 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 8	
Organização Acadêmica	Centro Universitário
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	Não iniciado
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	65 – não informa o período
Carga Horária	4.440 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	Não iniciou

Fonte: Da autora.

O Curso 4 teve início de funcionamento em fevereiro de 2006, com 80 vagas autorizadas nos períodos matutino e noturno. Nele, é conferido o grau de Bacharelado, em uma integralização de 10 semestres, com o cumprimento da carga horária mínima de 4.040 horas, sendo o conceito 1 do ENADE 2018. No que diz respeito ao Curso 5, com funcionamento a partir de fevereiro de 1970, tem 120 vagas autorizadas para o período noturno, grau de bacharelado, 4.040 horas, 10 semestres e conceito 2 ENADE 2018. De Licenciatura, o Curso 6 também iniciou em fevereiro de 1970, com 3.608 h de carga horária e integralização de 6 semestres. O Curso não apresenta o quantitativo de vagas autorizadas, trazendo somente conceito do ENADE de 2009, 3. No Curso 7, cujo início foi em agosto de 2014, há 80 vagas autorizadas para os períodos matutino e noturno, carga horária de 4.040 horas, integralização 10 semestres, grau de bacharelado e sem conceito ENADE 2018, devido ao período de início não contemplar a possibilidade de participação ainda dos concluintes. Por fim, o Curso 8 que não iniciou suas atividades e, portanto,

não apresenta conceito ENADE 2018, tem 65 vagas autorizadas, carga horária de 4.440 horas, integralização em 10 semestres e grau de bacharelado.

O PPC apresentado nos sites dos diferentes polos institucionais é o mesmo para os cinco cursos de Psicologia da IES, embora venha descrito em suas páginas iniciais que é de um determinado polo. Datado de 2018 e estruturado em 382 páginas, apresenta os tópicos: instituição, curso de Psicologia, corpo docente e pessoal técnico-administrativo, infraestrutura, atendimento ao estudante, políticas de avaliação e anexos. A referida IES apresenta que a Educação Superior é uma vocação de seus idealizadores e, por meio dos princípios éticos e cristãos, tem por missão contribuir para a formação integral de cidadãos, através da produção e difusão do conhecimento e da cultura, em um contexto de pluralidade. Os conceitos do referido curso apresentado no PPC, no ENADE de 2009, 2012 e 2015 foi 3.

Segundo dados do projeto, o curso de Psicologia de um dos polos foi o segundo curso a funcionar no interior do estado de São Paulo e o primeiro em uma determinada região administrativa do estado, completando mais de 48 anos de existência. A criação do curso de Psicologia resulta de um longo processo, que iniciou em 1954 com a instalação do Laboratório de Psicologia. Em 1962, foi criada a especificidade de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia e, em 1965, cria-se uma especificidade de Psicologia no curso de Filosofia. Esse progresso é acompanhado por um desenvolvimento progressivo dos serviços de Psicologia e pela criação do Instituto de Psicologia, anexo a IES.

Na análise da primeira categoria, Valores Fundamentais, os conteúdos atitudinais perpassam todo o currículo e possibilitam uma formação democrática, humana, compromissada com a qualidade de vida

e a dignidade do ser humano, sempre pautada na ética e na contribuição ao desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão, contribuem as disciplinas (contextos teóricos e práticos) dos eixos de fundamentos filosóficos, epistemológicos, históricos da Psicologia; bem como da Psicologia e contextos sociais.

Os cursos de Psicologia da IES, sob a orientação da missão confessional de uma educação segundo os princípios éticos e cristãos, buscam o desenvolvimento da pessoa humana em sua integralidade e, coerente com os objetivos do curso que é a formação de profissionais comprometidos com a cidadania e humanização, tem como tema transversal em seus eixos estruturantes os Direitos Humanos. Assim, a Política de Educação em Direitos Humanos do curso de Psicologia visa garantir a defesa e a promoção do ser humano em seu acesso enquanto cidadão a vários cuidados de sua saúde física, mental e social, e tem o dever de promover e desenvolver nos jovens universitários uma formação fundamentada na crença em seu papel de cidadão comprometido com a luta pela justiça, pelo respeito às diferenças, à pluralidade e à inclusão, por meio de várias ações acadêmicas.

Quanto à interdisciplinaridade, está presente em todo o processo de gestão do conhecimento em Psicologia que tenha como foco o diálogo conceitual entre as disciplinas a serem ministradas ao longo do curso. A produção científica e os projetos interdisciplinares contemplados ao longo da formação (8 semestres) permearão e capacitarão a investigação científica que norteia a preparação e a confecção da monografia de conclusão ao final do curso (9º e 10º semestres).

Os núcleos básico e profissionalizante preveem o desenvolvimento de competências e habilidades para a compreensão e para a aplicação dos eixos estruturantes que dão sustentação à concepção do curso. O primeiro

eixo estruturante é *Fundamentos Filosóficos, Epistemológicos, Históricos e Conceituais da Psicologia*, que trata de conhecimentos relacionados aos fundamentos filosóficos, epistemológicos, históricos e conceituais da psicologia, propiciando ao aluno as bases da construção da Psicologia enquanto ciência em integração com áreas afins. O Eixo 2, *Processos Psicológicos Básicos*, apresenta os processos psicológicos básicos - memória, linguagem, pensamento, emoção - assim como as teorias básicas, inserindo o aluno no campo específico da Psicologia, em consonância com os conhecimentos adquiridos no eixo anterior. No Eixo 3, *Fundamentos Metodológicos para Investigação Científica*, o estudante é colocado, na teoria e na prática, em contato direto com os métodos da pesquisa e da investigação científica, fundamentados no domínio das principais teorias, sistemas e processos básicos da psicologia, bem como dos fundamentos básicos construídos no primeiro eixo, e que perpassam todos os demais eixos. O Eixo 4, *Procedimentos de Avaliação e Intervenção Psicológicas*, trás os procedimentos de avaliação e intervenção psicológicas - testes, psicodiagnósticos, atuação em grupos -, fundamentados nos domínios estruturados nos eixos anteriores. As *Bases Biológicas da Psicologia*, Eixo 5, apresentam as bases biológicas da psicologia, a fim de garantir os fundamentos biológicos para os processos de avaliação e intervenção psicológicas em diferentes contextos). No Eixo 6, *Psicologia e Contexto Social*, a Psicologia é apresentada em sua dimensão social e seu compromisso com a transformação desse contexto, sendo consideradas nesse eixo as habilidades e competências humanas fundamentais ao perfil do egresso. Quanto às *Áreas de Aplicação da Psicologia*, Eixo 7, apresentam-se disciplinas que articulam as diferentes áreas de aplicação da psicologia, considerando que o domínio das teorias subjacentes, métodos, instrumentos e técnicas já foram adquiridos nos eixos anteriores. O último Eixo, *Formação Profissional e Ênfases Curriculares*, trata da formação

específica ou profissionalizante do estudante na medida em que oferece um conjunto de disciplinas vinculadas às ênfases curriculares. Essas ênfases são o reflexo da construção do conhecimento e prática sob domínio dos eixos e disciplinas do núcleo básico. Assim, os eixos objetivam mostrar que a proposta do curso contempla um conjunto de fundamentos e instrumentos básicos em Psicologia e as interfaces com as ciências afins.

O PPC prevê, além das disciplinas formativas teóricas, a obrigatoriedade de espaços para pensar, para analisar, para problematizar, para observar e para experimentar situações e para intervir em situações da futura prática profissional, como, por exemplo, estágios, prática como componente curricular, atividades complementares, que organizam as matrizes curriculares com uma carga horária disciplinar que privilegia ao mesmo tempo os aspectos teóricos formativos como os de natureza prática, ligados ao exercício profissional. Portanto, nas disciplinas presenciais de estudos teóricos, tanto de 40 como de 80 horas, ligadas à atividade profissional, privilegiam-se 08 e 16 horas, respectivamente, para atividades práticas que estão devidamente destacadas nos planos de curso, pois se relacionam diretamente com o conteúdo teórico das disciplinas presenciais. Também são apresentadas as ementas, as bibliografias básica e complementar das disciplinas.

Na segunda categoria, Reflexão Dirigida, o curso tem as disciplinas distribuídas ao longo dos dez semestres, em torno dos eixos de formação, de forma crescente em termos de domínio de conhecimentos e de domínio de habilidades e de competências. As atividades práticas e interdisciplinares são previstas nos planos de cada disciplina de forma a se integrarem ao conteúdo teórico e, também, à prática dos estágios, sempre correlacionadas aos diferentes eixos curriculares e às habilidades e às competências previstas em cada eixo e ênfases. O discente deverá cursar, obrigatoriamente, a

ênfase de Práticas Clínicas (disciplinas e estágio) e optar por uma das duas outras ênfases (Educação e Compromisso Social; Saúde Mental e Prevenção) para cursar as disciplinas e o estágio obrigatório. No contexto do Núcleo Básico e das ênfases, as disciplinas envolvem atividades extraclasses e práticas complementares interdisciplinares estruturadas em conjunto, pelos professores, quando do planejamento semestral do curso.

A ênfase em Práticas Clínicas em Psicologia habilita o profissional para a atuação em contextos de prevenção e de atendimento à clientela, para além da clínica privada, ou seja, atuação no contexto grupal e na perspectiva do atendimento individualizado. Essa forma de inserção implica em uma atuação multiprofissional e multidisciplinar, fazendo uso de instrumentos, métodos e técnicas da Psicologia, alicerçada nas grandes teorias que sustentam o “saber-fazer” clínico: comportamentalismo, psicanálise e fenomenologia. Definimos a perspectiva clínica como aquela que aplica o conhecimento e as habilidades, as técnicas e os instrumentos proporcionados pela Psicologia e ciências afins às anomalias, aos transtornos e qualquer outro comportamento humano relevante à saúde e a enfermidade, com a finalidade de avaliar, diagnosticar, explicar, tratar, modificar ou prevenir, no contexto em que estes se manifestam (individualmente ou em grupo).

A ênfase em Educação e Compromisso Social habilita o profissional para a atuação em conjunto de situações, em instituições e em contextos, através do uso de práticas tradicionais e inovadoras. Assim, o futuro profissional habilita-se para a atuação na área da Psicologia aplicada às instituições escolares (atendimento para diagnóstico em dificuldades escolares, psicoterapia motora como coadjuvante da aprendizagem escolar), como também em outras instituições abertas, tais como creches e orfanatos, APAEs e instituições congêneres. O profissional deverá

apresentar domínio para a prevenção, a orientação e a intervenção em situações escolares, sociais e relacionadas ao desenvolvimento humano, tais como: sexualidade, drogas, violência, adversidades sociais (situações de risco). Assim, o aluno levará, para a prática, as contribuições correntes da pesquisa científica em Psicologia, contribuindo com a sua prática para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão. Segundo O PPC, o compromisso com a Educação é a missão da instituição.

A ênfase em Saúde Mental e Prevenção habilita o profissional de Psicologia para trabalhar com a saúde individual e grupal, entendendo saúde não apenas como ausência de doença, mas, principalmente, como qualidade de vida pessoal e grupal – resiliência no enfrentamento dos inúmeros desafios que a vida impõe. Esse trabalho requer participação multiprofissional, envolvendo vários profissionais relacionados à área da saúde: psicólogos, médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros. Ao escolher por essa ênfase, o futuro psicólogo estará apto a identificar, a compreender e a intervir em demandas que envolvam questões somatopsicológicas e psicossomatológicas no nível individual e coletivo, com o objetivo de favorecer o autoconhecimento, as relações entre físico e psíquico, reforçando a capacidade de resiliência para enfrentar a “doença”. O futuro psicólogo, em uma perspectiva preventiva, colabora para a análise e desenvolvimento de recursos institucionais e públicos que garantam a harmonia entre físico e o psíquico, com consequências positivas nas relações interpessoais multiprofissionais. Desse modo, o estudante terá oportunidade de contato com práticas e áreas inovadoras da Psicologia.

Na terceira categoria, Assunção de Responsabilidade, o curso oportuniza aos estudantes eventos, jornadas, palestras, roda de conversa, minicursos, oficinas, grupos de pesquisa, observatório de Violência nas

Escolas, Serviço de Psicologia Aplicada, projetos de extensão na comunidade (contação de histórias para crianças, orientação aos pais, empregabilidade, idosos e orientação profissional), monitoria, práticas de pesquisa, grupos de estudo, e uso de metodologias ativas (inclusive, o PPC faz referência a um Laboratório de Metodologias Ativas). O trabalho desenvolvido com as metodologias ativas é colaborativo, com o uso de um contexto ativo para o aprendizado, promovendo o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com outro(s) aluno(s) formando um par, aprendizagem entre pares ou em grupo, além de estimular o estudo individual, de acordo com os interesses e o ritmo de cada estudante. O aprendizado passa a ser protagonizado pelo estudante e os professores atuam como mediadores de todo o processo, estimulando a discussão dos discentes, conduzindo-a, quando necessário, e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação.

As metodologias ativas estão alicerçadas no princípio teórico significativo e na busca pela autonomia de Paulo Freire. Um dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica da instituição (Educação a Distância - Curso de Extensão - Docência Universitária) traz um módulo, intitulado *Metodologias Ativas e Inovadoras: autonomia e corresponsabilidade do aluno na construção de sua aprendizagem*. O núcleo propõe-se a contribuir com reflexões teóricas, produção de textos, reflexões conjuntas e realização de palestras, minicursos diretamente relacionados à prática docente, além de estruturar atividades.

Quanto à Matriz Curricular, quarta categoria de análise, a disciplina de *Ética Profissional* é ofertada no quinto semestre, *Psicologia e Políticas Públicas* (quarto semestre) e *Políticas Públicas e Legislação Educacional* (quarto semestre de Licenciatura Plena em Psicologia). Com a escolha da ênfase, é possível, também, ter contato com disciplinas que

destacam o compromisso social, a intervenção comunitária, a inclusão social e a prevenção, destacando, assim, o papel social da Psicologia para além da formação clínica.

O Curso de Psicologia oferece, ainda, a habilitação em Licenciatura em Psicologia, concebido com 4 anos de duração, apresentando um currículo estruturado para oferecer ao licenciado uma sólida formação nas disciplinas específicas de Psicologia, nas pedagógicas, diretamente relacionadas ao magistério e aplicação da ciência psicológica no Ensino Fundamental e Médio. Tais características são apresentadas em um Projeto Complementar de Licenciatura. A partir de 2017, foi estruturado o processo de ensino semipresencial utilizando-se na modalidade EAD em algumas das disciplinas oferecidas pelo curso. De acordo com as informações contidas no PPC, este processo está amparado na legislação em vigor (Portaria 4.059/2004), que permite que 20% do total da carga horária total do curso seja nesta modalidade em EAD, como é o caso da disciplina Leitura e Produção de Texto. A organização didático-pedagógica do Curso contempla professor-tutor virtual e professor-tutor presencial, alocados por disciplinas e por área. Nos polos de apoio presencial, o professor-tutor presencial, docente especializado na área de atuação do curso, é responsável pelo assessoramento do aluno no Polo, tanto no que diz respeito a orientações didático-pedagógicas, quanto ao uso e interação no Ambiente Virtual Acadêmico e no atendimento às questões acadêmico-administrativas, além de assumir a prática avaliativa e as atividades presenciais planejadas.

O Quadro 11 apresenta os dados do Curso 9, em uma IES privada com fins lucrativos, jurisdicionada pelo MEC, que iniciou o curso em agosto de 2001, com 80 vagas autorizadas no período noturno. A carga

horária é de 4.040 horas, com integralização em 10 semestres e conceito 2 no ENADE 2018.

Quadro 11 - Dados do Curso 9 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 9	
Organização Acadêmica	Faculdade
Categoria Administrativa	Privada com fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	28/08/2001
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	80 – período noturno
Carga Horária	4.040 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	2

Fonte: Da autora.

O Projeto Pedagógico do Curso, apresentado em 387 páginas, é datado de 2018. Nele, apresenta-se como conteúdo: a apresentação; a instituição; a organização didático pedagógica do curso; o projeto institucional do curso; a coordenação do curso; o corpo docente e núcleo docente estruturante do curso; o corpo discente (composição e políticas de atendimento); o projeto institucional de responsabilidade social; a infraestrutura do curso; a biblioteca; a autoavaliação e o acompanhamento do desenvolvimento institucional; as formas de acompanhamento e de avaliação do planejamento e de execução do trabalho docente e autoavaliação do curso.

Na análise dos Valores Fundamentais, o curso possui como objetivo geral, possibilitar a reflexão e a compreensão sociocultural e

Educacional sob a natureza dos fenômenos psicológicos e comportamentais dos indivíduos a partir de conhecimentos cientificamente embasados. De acordo, com os princípios éticos, instrumentos e metodologias de análise e intervenção aceitos pela classe profissional, representada por seus conselhos. Assim, o perfil do egresso contempla um profissional engajado e comprometido com o homem concreto, contextualizado, levando em consideração questões sociais, econômicas, políticas e institucionais da realidade brasileira

O curso é atravessado por uma filosofia humanista, generalista e preventivista com base na qual, optou por três ênfases curriculares: *Psicologia e Processos de Investigação Científica*; *Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde* e *Psicologia e Processos Clínicos*. Sendo ainda eleitos três temas transversais: *Prevenção: Atenção Primária*; *Bioética: Pesquisa Envolvendo Seres Humanos* e *Ecologia Humana: Relações Interpessoais*. Os temas são interdependentes e inter-relacionados, o que significa que tanto as escolhas das ênfases curriculares como a dos temas transversais levaram em consideração: a Filosofia do Curso, a Matriz Curricular do Curso com suas Unidades Curriculares, conteúdos, práticas e estágios, suportados pelo que propõem as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Psicologia.

Os objetivos do curso têm embasamento ético e cultural, apoiados na formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos socialmente. O curso visa subsidiar a atuação profissional adotando uma formação generalista incentivando por meio de projetos específicos a formação continuada. No que diz respeito à transversalização do projeto pedagógico, o curso apresenta-a a partir das disciplinas de *Prevenção: atenção primária*, *Bioética: pesquisa envolvendo seres humanos*, *Ecologia humana: relações interpessoais* e pela inter-relação dos conteúdos e pelo desenvolvimento de

programas e de metodologias específicas e diversificadas. Assim, na análise da Matriz Curricular, levantamos as disciplinas de *Socioatropologia Étnico Racial* (3º semestre), *Ética Profissional* (4º semestre), *Educação em Direitos Humanos* (5º semestre) e *Saúde Pública e Saúde Mental* (5º semestre), todas são realizadas na modalidade presencial, com carga horária de 60 horas cada. As disciplinas optativas serão realizadas conforme a escolha da ênfase e dos temas transversais, conforme mencionado anteriormente.

Na Reflexão Dirigida, observamos que os estágios visam uma contínua interação-orientação entre estudante professor orientador e supervisor de campo. A forma como são divididas as práticas de estágio chamam a atenção: no núcleo comum, os alunos devem aprender as técnicas e as habilidades básicas da prática Psicologia, para durante os estágios específicos aprofundarem sua experiência de atuação com a articulação entre teoria e prática.

O estágio supervisionado divide-se em duas partes. A primeira é constituinte do núcleo comum, com estágios básicos; a segunda, de Formação Específica, de acordo com as Ênfases Curriculares propostas. O total da carga horária de estágio é de 600 horas, correspondendo a 15% da carga horária do curso, sendo 60 horas de estágios básicos, cumpridas a partir do 5º semestre e 540 horas de estágio específico na ênfase escolhida pelo estudante, cumpridas do 8º ao 10º período. O Estágio Básico Supervisionado do Núcleo Comum é dividido em três estágios, contabilizando assim cada 20 horas mínimas de duração. As atividades acadêmicas complementares iniciadas no Núcleo Comum tem sua carga horária computadas no final do curso, reconhecida até um total de 200h. Todos os estágios específicos serão acompanhados por supervisor no local e orientados pelo professor responsável pela unidade curricular correspondente à prática.

O Núcleo Comum inclui o estágio básico supervisionado, que permitirá ao estudante realizar a prática integrativa das habilidades desenvolvidas neste nível. São oferecidos três estágios básicos. O primeiro desenvolve as habilidades em técnicas de observação e registro em diversos contextos que possibilitam pesquisa, avaliação e intervenção de fenômenos psicológicos e comportamentais. O segundo relaciona-se à prática de entrevistas. O terceiro concerne ao psicodiagnóstico, envolvendo a avaliação diagnóstica em Clínica-Escola de Psicologia e de Pesquisa Aplicada.

Os estágios Supervisionados Específicos são oferecidos em Psicologia Clínica, para atuar em clínica particular; em instituições de saúde pública e particular; em serviços comunitários e espaços terapêuticos criados, onde houver necessidade da intervenção do Psicólogo Clínico. O Estágio Específico será realizado através de atendimentos individuais e grupais, destinado a crianças, a adolescentes, a adultos e a idosos, podendo esses, frente à impossibilidade de locomoção ou de transporte, receber atenção domiciliar. Os alunos-estagiários atuam de acordo com aprendido na abordagem escolhida: Teorias e Técnicas Psicoterápicas Psicanalíticas; Teorias e Técnicas Psicoterápicas Comportamentais e Cognitivas; Teorias e Técnicas Psicoterápicas Fenomenológicas, Existenciais e Humanísticas; Dinâmicas e Processos Grupais; Processos de Gestão em Saúde Coletiva; Fundamentos da Clínica Ampliada, tudo sob a orientação, acompanhamento e supervisão do Professor-Orientador da respectiva abordagem. Poderão, ainda, atuar junto ao Plantão Psicológico, para atendimentos de pessoas não-agendadas, emergenciais, para psicodiagnóstico ou triagem, também, sob supervisão.

Na categoria de Assunção de Responsabilidade, notamos que o curso oferece atividades de monitoria, de iniciação científica e de projetos

de extensão, sendo os dois últimos orientados segundo relevância social e princípios éticos. O PPC não descreve quais são os projetos de extensão desenvolvidos. Procedemos, então, a uma busca pela terminologia “grupos de estudo”, mas não obtivemos nenhuma correspondência.

Os eixos estruturantes definidos pelas Diretrizes Curriculares são convertidos em conteúdos curriculares, práticas integrativas de estágios supervisionados e atividades acadêmicas complementares. Corresponde às atividades de metodologias ativas de ensino e aprendizagem desenvolvidas: aulas dialogadas, dinâmicas de grupo, leituras comentadas, fichamentos, aulas expositivas, visitas técnicas, aulas práticas, uso de laboratórios específicos, estudos de meio, projetos paralelos integradores, leitura de livros, pesquisa bibliográfica, desenvolvimento de iniciação científica, elaboração de artigos, divulgação de resultados, participação em simpósios, semanas acadêmicas, seminários e projetos institucionais especialmente os relacionados aos estudos e reflexões sobre Meio Ambiente, Direitos Humanos e Diversidades Sócio-Étnico-Culturais.

As atividades de monitoria realizadas na instituição visam incentivar o estudante a um alto rendimento acadêmico, o gosto pela carreira docente. Além de assegurar a cooperação do corpo discente ao docente, no desenvolvimento e na elaboração das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. A monitoria não implica vínculo empregatício, sendo-lhe oferecido, somente, um certificado pelas atividades desenvolvidas durante a monitoria. Semestralmente, a seleção de monitores ocorre, no início de cada semestre, por intermédio dos docentes, com a participação da Coordenadoria dos Cursos.

A Iniciação Científica e a Pesquisa nas diversas modalidades, tem como função indissociável o ensino e a extensão, com o fim de ampliar o acervo de conhecimentos ministrados nos diversos cursos. Deve, assim,

assegurar o estabelecimento de uma relação de troca e uma forma de comunicação entre a universidade e seu meio, sempre articulada das atividades de ensino e de pesquisa, funcionando também como um serviço à comunidade.

Os princípios norteadores das atividades extensionistas, são: a globalização, a integração, a qualidade (relevância social), o aperfeiçoamento; a parceria; e a responsabilidade ética. Enquanto, os princípios que regem a pesquisa, por meio da iniciação científica são: a qualidade; a atualização constante; a interdisciplinaridade; a relevância social; a parceria; e a responsabilidade ética.

O Curso 10, descrito no Quadro 12, está na categoria administrativa privada sem fins lucrativos, sob jurisdição do MEC, com início em fevereiro de 2005. O curso confere o grau de bacharelado e tem 80 vagas autorizadas para os períodos matutino e noturno, carga horária de 4.520 horas, integralização em 10 semestres e conceito 5 no ENADE 2018.

Quadro 12 - Dados do Curso 10 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 10	
Organização Acadêmica	Faculdade
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	01/02/2005
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	80 – 40 no período matutino e 40 no período noturno
Carga Horária	4.520 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	5

Fonte: Da autora.

Datado de 2017, o PPC está organizado em 194 páginas e contempla a identificação do curso, o corpo docente e a infraestrutura. O projeto apresenta um currículo estruturado em competências básicas, para que sejam possíveis a construção e o desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, a compreensão da atividade humana em sua integralidade, a atuação pautada na realidade e nos diferentes contextos que visam a qualidade de vida, a cidadania e a ética nas ações que envolvem a Psicologia. São apresentados dois núcleos, o comum e o específico. Nesse, objetiva-se capacitar o psicólogo para atuar em área específica, assegurando-lhe uma formação que atenda às expectativas do contexto atual e futuro, bem como das demandas do mercado de trabalho da região, onde a IES está inserida. Sendo assim, optou-se pela ênfase em saúde, que consiste na concentração em competências garantidoras de ações de caráter preventivo em nível individual e coletivo para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida; e pela ênfase no trabalho com uma formação que abarque a possibilidade de diagnóstico, planejamento e procedimentos e técnicas no processo de gestão organizacional.

A análise do PPC está estruturada a partir de quatro categorias. Na primeira delas, Valores Fundamentais, as políticas institucionais, no âmbito do curso, pretendem oportunizar diretrizes do ensino e aprendizagem ativas e críticas do conhecimento científico, que é historicamente produzido e dinamicamente evoluído e acumulado pela humanidade, sendo inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, observando a abordagem dos conteúdos formadores das estruturas mentais e vinculando as habilidades e as competências para progressiva autonomia profissional e intelectual.

Os objetivos da formação em Psicologia são desenvolver competências e habilidades na atenção à saúde (trabalho com ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação as saúde psicológica e psicossocial, a partir de princípios da ética/bioética); na tomada de decisões (capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas); na comunicação (com profissionais acessíveis, que trabalhem em equipe, que mantenham os princípios éticos e o sigilo no uso das informações a eles confiadas); na liderança (trabalho em equipe multidisciplinar, assumindo posições de liderança, que visem o bem estar da comunidade); na administração e no gerenciamento (profissionais que demonstrem iniciativa, organização no gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação); e na educação permanente (a partir do aprendizado contínuo na formação e na prática, tendo responsabilidade e compromisso com as futuras gerações de profissionais).

Na análise das oportunidades de Reflexão Dirigida, segunda categoria, destacamos os estágios básicos e de formação. Na matriz para os ingressantes antes de 2017, os estágios básicos iniciavam no terceiro semestre, indo até o sexto semestre. Já os específicos, do sétimo até o décimo semestres, sendo divididos nas ênfases de clínica (que acabavam no nono semestre), saúde e trabalho. Os estágios perfazem um total de 1.780 horas. Na matriz para ingressantes a partir de 2017, contabilizando 1160 horas de estágio. Há, também, a divisão entre os estágios básicos e os específicos: os primeiros são no quinto e sexto semestres e os específicos, em clínica no sétimo e oitavo semestres, e em saúde e trabalho no oitavo e nono semestres. As atividades do básico visam à observação de crianças, identificando as etapas do desenvolvimento infantil, as funções cognitivas de pensamento e de linguagem, as fases psicosssexuais e a afetividade, além do nível das interações. Sendo, posteriormente, a observação e o

acompanhamento nas áreas clínica, organizacional, jurídica, dentre outras em que haja a atuação dos psicólogos. Os estágios na Clínica-Escola de Psicologia baseiam-se no atendimento à comunidade do município e de cidades vizinhas da região por meio da triagem, para a identificação da queixa, da avaliação psicológica como sequência da triagem e no desenvolvimento da psicoterapia. Os estágios de Saúde e Trabalho são realizados em locais específicos: hospitais, Capes, Ambulatórios de Saúde Mental, ONGs e entidades filantrópicas, empresas públicas, privadas e não governamentais. Os estágios visam formar um profissional que conheça, pratique e promova os princípios éticos, que contribua para a transformação da realidade, que integre teoria e prática, que tenha uma leitura crítica por meio da pesquisa, que conheça as teorias e os métodos da Psicologia, que articule intervenções com outros campos do saber, que promova a saúde mental e implementação de política de saúde mental justa para todos.

Quanto à Assunção de Responsabilidade, terceira categoria de análise, a política apresentada destaca a iniciação científica, que tem por objetivo despertar a vocação e desenvolver o senso crítico, investigativo e de conquista do estudante, necessários ao processo de formação contínua e de alicerce ao desenvolvimento de futuros projetos de pesquisa que contribuam para um maior conhecimento e socialização do saber. Quanto à política de extensão, na integração estudante e comunidade, contribui para elevar as condições de vida ao desenvolvimento e ao progresso da região. O curso oferece, ainda, monitorias com orientação docente, a fim de promover o desenvolvimento da atividade acadêmica ligada ao ensino, à pesquisa e à extensão, favorecendo a interação aluno-professor e aluno-aluno, tanto em projetos de pesquisa quanto de extensão, nos ambientes do Laboratório e da Clínica de Psicologia. Foram realizadas buscas no

projeto pelos termos metodologias ativas e grupos de estudo, mas não foram encontrados.

No projeto, ao serem apresentadas duas Matrizes Curriculares, quarta categoria analisada, foi possível buscar por disciplinas que estejam em consonância com as destacadas neste estudo, sendo então possível perceber nas duas matrizes, que a disciplina de Ética Profissional é realizada no terceiro semestre e a disciplina Psicologia e Saúde Pública, no oitavo e novo semestres. O PPC não contempla disciplinas de direitos humanos, de políticas/ações afirmativas (raça, gênero, etnia, religião) e demais políticas públicas, mas pode apresentar tais discussões em outras disciplinas da grade curricular.

O Curso 11 na categoria administrativa privada sem fins lucrativos, com jurisdição do MEC. Tem habilitação em grau de bacharelado, com carga horária 4.840 horas e integralização em 10 semestres, com 120 vagas autorizadas, mas que não iniciou o seu funcionamento e para tanto, não apresenta conceito ENADE 2018, conforme descrito no Quadro 13.

Quadro 13 - Dados do Curso 11 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 11	
Organização Acadêmica	Faculdade
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	Não Iniciado
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	120 – não discrimina o período
Carga Horária	4.840 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	Não iniciou

Fonte: Da autora.

O PPC tem 145 páginas e é datado de 2018. Apresenta como conteúdo: dados institucionais; contexto institucional; políticas institucionais no âmbito do curso; do curso; estrutura e conteúdo curricular; metodologia; atividades acadêmicas articuladas a formação; apoio ao discente; ações decorrentes do processo de avaliação; tecnologia de informação e comunicação; Tecnologia de Informação e Comunicação; corpo docente; e infraestrutura.

Na análise da categoria Valores Fundamentais, a formação do psicólogo é entendida como meta central do curso. Para tanto, ofertam-se atividades práticas, conjunto de estudos teóricos e estágios supervisionados básicos e específicos voltados para pesquisa e para a atuação profissional. O Curso de Psicologia oferece uma formação generalista, que evita a especialização precoce e mantém a graduação dirigida para o conjunto da profissão e da ciência psicológica. Dessa forma, o perfil do egresso contempla a formação de profissionais éticos e empreendedores, competentes, com alto nível educacional, além de pessoas comprometidas com o desenvolvimento socioeconômico.

A grade curricular é dívida em duas ênfases curriculares, Psicologia Social e Comunitária e Psicologia Clínica. A primeira consiste no conjunto de ações e de competências que garantem uma atuação de caráter preventivo em nível individual e coletivo, voltadas para a formação de indivíduos, grupos, organizações, instituições (públicas/privadas), visando à promoção de saúde e à qualidade de vida, em diferentes contextos. Desenvolve e envolve competências necessárias para lidar com fenômenos psicossociais, processos de gestão, de ensino e aprendizagem e relações indivíduo-família-comunidade-sociedade. Já a ênfase em Psicologia Clínica abrange um conjunto de competências e de habilidades relacionadas à atenção à saúde psicológica e psicossocial como base da

atuação profissional do psicólogo, nas suas possibilidades preventivas, terapêuticas, organizacionais, educativas, socioeducativas, cooperativas e inclusivas.

As atividades complementares são agrupadas em três categorias: ensino, pesquisa ou extensão. Para a obtenção do diploma, é necessário o cumprimento 200h de atividades complementares, que serão avaliadas para contabilização segundo o regulamento de atividades complementares. Por serem desenvolvidas em outras áreas do conhecimento, estas possuem um caráter de inter e transdisciplinaridade.

Na categoria Reflexão Dirigida, o estágio supervisionado curricular oferece atividades que possibilitem ao estudante adquirir experiência profissional específica e que contribua, de forma eficaz, para a sua absorção pelo mercado de trabalho. O objetivo é proporcionar ao discente a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos no contexto da realidade da atuação profissional, possibilitando-lhe desenvolver sua experiência prática dentro situações vivenciadas, bem como, a construção de uma visão crítica de sua área de atuação profissional. O estágio supervisionado curricular ocorre na Clínica da instituição, sob a supervisão dos docentes do curso.

A partir da categoria de análise Assunção de Responsabilidade, podemos compreender que o curso contempla diversos componentes curriculares como estágio extracurricular supervisionado, estudos em práticas independentes, presenciais, monitorias, programas de iniciação científica, extensão, atividades complementares e cursos realizados em outras áreas. Essas atividades são desenvolvidas de forma correlacionada às atividades obrigatórias, desenvolvendo em grau e complexidade ao longo do processo de formação, garantindo a característica de um generalista e, ao mesmo tempo, possibilitando o desenvolvimento em áreas de interesse

específico. Nessa proposta, os estudantes devem, obrigatoriamente, integralizar um mínimo de 880 horas efetivamente trabalhadas, sendo 280 horas de estágio supervisionado básico e 600 horas de estágio supervisionado específico, conforme artigo 22 da Resolução n. 05/2011.

Ao buscarmos no PPC o termo “grupos de estudos”, encontramos referência somente aos objetivos do Núcleo Docente Estruturante do curso, de ofertar, de promover e de coordenar grupos de estudo para o aperfeiçoamento do quadro docente. Em relação aos projetos de extensão, têm como objetivo trabalhar segundo a identificação das situações problemas na sua região de abrangência, visando otimizar as práticas de ensino e a pesquisa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e para a melhoria da qualidade de vida da população. Os programas de extensão privilegiam o caráter interdisciplinar, reunindo diferentes áreas do conhecimento em torno de objetivos comuns, maximizando assim a clareza na análise e elaboração do diagnóstico da situação problema e aumentando a eficácia na proposição do equacionamento. Esses projetos constituem-se em um espaço organizado e democrático de concretização de sua contribuição para a organização e desenvolvimento da sociedade.

Na busca por metodologias ativas no PPC, não há referência a essa terminologia, somente a adequação da metodologia do processo do ensino, da metodologia e da aprendizagem. Sendo apresentado que, o conteúdo é trabalhado de forma gradual e orgânica, a fim de desenvolver o raciocínio. A solução de casos práticos põe em prova esse raciocínio, fazendo com que o estudante absorva a Psicologia como um verdadeiro sistema. Novas tecnologias são aplicadas no ensino, com o estímulo da interdisciplinaridade na formação não somente de um técnico, mas de um cidadão crítico e construtor de seu próprio aprendizado.

Na análise do PPC, em relação à Matriz Curricular, o curso atende à Resolução CNE n. 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, principalmente nas atividades curriculares das disciplinas de Estudos Sócioantropológicos e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, além da participação nos projetos institucionais relacionados a essa área. O curso atende, também, ao Decreto n. 4.281/2006, que regulamentou a Lei n. 9.795/1999. A referida lei instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, cuja temática é abordada transversalmente, disposta em vários componentes curriculares, tais como: Meio Ambiente e Sustentabilidade e Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Inclusão Social.

O PPC apresenta que o curso atende a Resolução n. 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, desenvolvida como uma prática nos processos de promoção, de proteção, de defesa e de aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Tal temática é abordada nas disciplinas: *Estudos Socioantropológicos, Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Inclusão Social*. Cabe ainda citar a preocupação do PPC em estar atento às questões de gênero, amplamente discutidas, bem como a Lei n. 1.0741/2003, que discute as Políticas do Estatuto do Idoso. Conforme disposto na Lei n. 12.764/2012, o curso busca promover, fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Nos quadros 14 e 15, apresentam-se os Cursos 12 e 13, que se referem a uma mesma IES, embora com cursos diferentes cadastrados, mas acontecendo no mesmo polo.

Quadro 14 - Dados do Curso 12 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 12	
Organização Acadêmica	Universidade
Categoria Administrativa	Pública Estadual
Jurisdição	CEE
Início de funcionamento	21/03/1969
Grau	Licenciatura
Vagas Autorizadas	65 – 35 período integral e 35 período noturno
Carga Horária	4.005 h
Periodicidade	Anual
Integralização	5 anos
Conceito ENADE 2018	Não tem
Conceito ENADE 2012	1

Fonte: Da autora.

Quadro 15 - Dados do Curso 13 de Graduação em Psicologia, cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 13	
Organização Acadêmica	Universidade
Categoria Administrativa	Pública Estadual
Jurisdição	CEE
Início de funcionamento	18/07/2007
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	70 – 35 período integral e 35 período noturno
Carga Horária	4.005 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	17 semestres
Conceito ENADE 2018	5

Fonte: Da autora.

No Quadro 14, contemplamos os dados do Curso 12 de uma IES pública estadual, jurisdicionada pelo CEE, com início de funcionamento em março de 1969, que oferece o grau de licenciatura. Há 65 vagas autorizadas nos períodos integral e noturno, com carga horária 4.005 horas, periodicidade anual, integralização em 5 anos e apresenta somente o conceito 1 do ENADE 2012. Tal situação pode ser justificada pela não oferta do curso cadastrado no MEC ou, também, pela não aderência dos concluintes ao processo avaliativo dos cursos, o ENADE. Já no Quadro 15, o Curso 13 oferece o grau de bacharelado e teve o início de funcionamento em julho de 2007. São ofertadas 70 vagas para o período integral e noturno, com carga horária de 4.005 horas e integralização até em 17 semestres e conceito 5 do ENADE 2018. Em consulta ao site institucional, é apresentado um único PPC para os dois cursos cadastrados no polo. Entretanto, um terceiro curso dessa mesma IES, em outro polo, apresenta um PPC próprio. Para tanto, embora seja a mesma IES, faremos as análises individuais dos PPC dos diferentes polos. O PPC é datado de 2006/2007, apresenta 54 páginas e os seguintes conteúdos: introdução; perfil esperado do psicólogo a ser formado; objetivos do curso; organização curricular; organização das disciplinas por eixo; organização das disciplinas por núcleo de formação; organização curricular (Serição das disciplinas do curso); estágios supervisionados; disciplinas optativas; avaliação do curso; anexos. Além de um histórico do desenvolvimento do Curso de Psicologia ofertado pela IES.

Na análise da primeira categoria, Valores Fundamentais, os cursos têm como objetivo geral formar psicólogos para atuar nas áreas de abrangência da ciência psicológica, por meio da apropriação, da construção e da socialização de conhecimentos teórico-práticos que possibilitem uma visão social de mundo comprometida com a cidadania e com a transformação social.

O perfil do egresso do curso apresenta profissionais habilitados para o exercício profissional, visando que o profissional de Psicologia, em sua formação inicial e contínua, seja capaz de construir o conhecimento, ampliando suas possibilidades para o pleno exercício do pensamento científico e criativo. Dessa forma, permitirá a compreensão dos fenômenos enquanto fatos psicossociais que devam se constituir em objeto da ação humana transformadora. Comprometendo-se com o processo de transformação da ordem social vigente, exercendo uma Psicologia crítica para a eliminação das injustiças sociais e a promoção da qualidade de vida, sendo capaz de identificar as variadas dimensões de sua prática social (científica, educativa, clínica etc.). Sendo assim, a referida formação organiza-se em torno de núcleos: Núcleo Comum de Formação em Psicologia, Núcleo de Formação do Psicólogo; os quais promovem uma formação básica, generalista, pluralista e sólida, privilegiando a integração teórico-prática e as ações interdisciplinares.

O curso visa capacitar os alunos para atuar nos vários campos da psicologia, desenvolvendo uma visão profissional ampliada e ao mesmo tempo contextualizada socialmente e cientificamente. Também, não há uma descrição específica das habilidades esperadas do egresso, o curso apenas visa que estas permitam a sua adequação a um processo de mudança amplo e contínuo. Foi realizada uma busca pelo termo “transversalidade da ética”, não obtendo resultados.

A grade curricular organiza-se a partir de cinco eixos que estruturam e dão significado ao conjunto das disciplinas e das atividades acadêmicas do curso, quais sejam: *Fundamentos epistemológico e históricos da Psicologia; Interfaces da Psicologia com campos afins; Fenômenos e processos psicológicos; Fundamentos teóricos, metodológicos e procedimentos técnicos para a investigação e intervenção científicas na prática profissional do*

psicólogo; e *Fundamentos da prática psicológica* (articulação teoria e prática profissional).

No primeiro eixo, busca-se possibilitar e assegurar ao futuro profissional a compreensão da natureza histórica do conhecimento psicológico, visando à análise das diferentes teorias, técnicas e práticas em Psicologia. O segundo eixo objetiva garantir a apreensão de conhecimentos de áreas da Psicologia para subsidiar uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno psicológico. No terceiro eixo, procura-se desenvolver a compreensão dos fenômenos que constituem o campo clássico da Psicologia como ciência. O enfoque aborda os estudos teórico-prático aos fenômenos psicológicos. No quarto eixo, visa-se garantir a compreensão dos processos envolvidos na produção do conhecimento psicológico, visando o domínio dos métodos, procedimentos e estratégias de aplicação do conhecimento científico em Psicologia. O quinto eixo busca promover a articulação teórico-prática, por meio de práticas de atividades científicas e de estágios supervisionados para a formação do bacharel em psicologia e a formação do psicólogo. O quinto eixo discute o desenvolvimento de complexidade crescente na formação dos alunos, a partir de atividades articuladas de pesquisa, ensino e extensão, avançando para projetos de intervenção nos estágios supervisionados nas diversas áreas da prática profissional abrangidas pelos estágios específicos.

Os currículos deverão ser elaborados, buscando uma sólida formação geral básica (teórico-metodológica) e específica. Contemplando, assim, além das disciplinas pré-determinadas (obrigatórias e optativas), outras atividades complementares fundamentais para a profissionalização do graduando. Permite, com isso, diferentes possibilidades de formação e de habilitações em um mesmo programa. As atividades complementares

reconhecidas são: monitorias e estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Na categoria de Reflexão Dirigida, identificamos que o objetivo dos estágios básicos, segundo o projeto é o de possibilitar ao estudante a articulação entre teoria e prática, de modo que, cabe aos estágios supervisionados, desenvolver as habilidades necessárias a prática psicológica. O Núcleo Comum de formação do curso concentra as disciplinas e as atividades dos três primeiros eixos formadores do curso que corresponde aos três primeiros anos do curso. Este núcleo garante o conhecimento científico básico à formação de psicólogo. O estágio básico do núcleo do comum é constituído das disciplinas intituladas de Atividades Articuladoras, abrangendo os eixos 1 e 2 (núcleo diversificado) e 3. É o núcleo que garante a terminalidade da formação do futuro profissional da psicologia, com os eixos 4 e 5.

A estrutura curricular orienta-se pelas ênfases *Psicologia Clínica* (Brinquedoteca; Terapia Comportamental em Grupo; Processos de Intervenção: Necessidades Especiais; Clínica Psicanalítica: Adultos; Psicologia Clínica: Abordagem Comportamental; Clínica Psicanalítica de Adolescentes ; Psicologia Clínica Hospitalar; Clínica de Orientação Psicanalítica: Psicoterapia e Psicanálise de Crianças); *Psicologia e Educação* (Psicologia da Educação; Desenvolvimento Infantil: Avaliação e Intervenção; Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano; Processos de Intervenção: Inclusão Educacional; Educação e Orientação Sexual; Processos de Intervenção: Necessidades Educacionais Especiais); *Psicologia e Trabalho* (Psicologia Organizacional e do Trabalho; Orientação Profissional e para o Trabalho) e *Psicologia Social* (Psicologia Social e Comunitária; Saúde Mental e Comunidade). Os estágios são oferecidos a partir das quatro ênfases, dentre as quais o aluno deve,

obrigatoriamente, cursar 3 delas, contabilizando um total de 42 créditos que são oferecidos anualmente.

Na categoria Assunção de Responsabilidade, o curso oferece atividades de extensão, de iniciação científica e de monitorias. No entanto, essas não são descritas no projeto, apenas há ênfase na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ademais foram realizadas buscas pelos termos “grupo de estudo” e “metodologia ativa”, sem nenhuma correspondência no PPC.

Na análise da Matriz Curricular, observamos disciplinas que podem estar relacionadas com as categorias deste estudo, foram elas: *Ética geral* (5º semestre); *Ética profissional* (6º semestre); *Políticas públicas, Instituições e saúde análise histórico-social do desenvolvimento humano* (4º semestre); *Análise do comportamento aplicada: Delineamentos culturais* (5º semestre); *Desenvolvimento e educação sexual* (ênfase dois; eletiva/8º semestre). A IES também oferece como optativa a disciplina de *Reforma Psiquiátrica e Luta Antimanicomial*, que pode estar integrada às Políticas Públicas, por nós destacadas.

Conforme assinalado, no Quadro 16, referimo-nos à mesma IES dos Quadros 14 e 15, mas com o Curso 14 cadastrado ocorrendo em polo diferente dos Cursos 12 e 13.

Quadro 16 - Dados do Curso 14 de Graduação em Psicologia,
cujo PPC está disponível no site institucional

CURSO 14	
Organização Acadêmica	Universidade
Categoria Administrativa	Pública Estadual
Jurisdição	CEE
Início de funcionamento	07/02/1966
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	90 – 45 período matutino e 45 período noturno
Carga Horária	4.020 h
Periodicidade	Anual
Integralização	9 anos
Conceito ENADE 2018	5

Fonte: Da autora.

O referido curso de graduação teve início em fevereiro de 1966 e conta com 90 vagas autorizadas para os períodos matutino e noturno. A carga horária anual é de 4.020 horas, com integralização em até 9 anos, conferindo o grau de bacharelado. No ENADE 2018, o curso teve conceito 5. Quando ao PPC, com 433 páginas, traz como conteúdos: apresentação, histórico do curso, serviço de psicologia da IES, princípios norteadores do curso, objetivos do curso, perfil profissional pretendido, estrutura curricular, concepção do núcleo comum, concepção das ênfases, proposta de organização dos estágios, atividades complementares, quadro docente, planos de ensino das disciplinas, regime escolar e autoavaliação do curso.

Analisando os dados quanto à categoria Valores Fundamentais, compreendemos que o objetivo do curso é proporcionar aos alunos uma formação generalista, afirmando e subsidiando a universalidade do conhecimento. Nesse contexto, pauta-se nos preceitos básicos da profissão,

que compõem o saber da Psicologia e que delimitam seu objeto de estudo. O curso garante, ainda, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, valorizando a prática em pesquisa; visando promover o desenvolvimento de atitudes profissionais permanentemente vinculadas à produção do conhecimento. Promove, inclusive, a interlocução com outros campos de saber e a construção de novas concepções teórico-práticas, privilegiando práticas em diferentes áreas da Psicologia que atendam às demandas sociais e à promoção dos direitos humanos. O curso orienta suas relações com a sociedade, por uma ética fundada em valores que visem equidade e justiça social, visando a construção de uma ética nas relações internas que permita a discussão de pertinência do trabalho individual no atendimento do interesse coletivo.

O perfil profissional do egresso deverá reunir as características de um profissional com sólida formação humanista, dotado de uma consciência crítica capaz de promover a equidade e a justiça social. Sua atuação deverá estar pautada na contínua integração entre prática e produções de novos conhecimentos. Assim, deverá compreender a Psicologia como práxis para a problematização, para a construção e para a reconstrução do conhecimento, articulada com outros campos do saber, sendo capaz de reconhecer a complexidade e a multideterminação dos fenômenos psicológicos. Para tanto, deve subsidiar-se em princípios éticos essenciais ao exercício da profissão e promoção da cidadania.

As habilidades e as competências esperadas do egresso dizem respeito ao desenvolvimento e à construção de uma Psicologia crítica. O fazer psicológico, ética e cientificamente, embasado e articulado aos demais campos de do conhecimento. Foram encontradas duas referências ao termo “transversalidade da ética”, na ênfase das Políticas Públicas e Clínica Crítica, não sendo identificada no projeto pedagógico como um todo.

A estrutura curricular do curso é composta por disciplinas e por estágios básicos obrigatórios do Núcleo Comum, por disciplinas obrigatórias, optativas, estágios específicos das ênfases curriculares e atividades complementares que ocorrerão em ambos os níveis de ensino. O Curso funciona em módulos semestrais (embora nos dados cadastrados no MEC a periodicidade está como anual) e são oferecidas quatro Ênfases Curriculares, das quais o graduando deverá optar por duas, totalizando 4.020 horas, correspondentes a 268 créditos ao final do Curso.

O Núcleo Comum é distribuído em seis semestres letivos e constituído por disciplinas obrigatórias, Estágio Básico Obrigatório e Atividades Complementares. Para a conclusão do Núcleo Comum, o estudante deve integralizar 2.280 horas de atividades de ensino, em um total de 152 créditos. As Ênfases Curriculares, distribuídas em quatro semestres letivos, constituem-se de disciplinas obrigatórias, de disciplinas optativas, de estágio específico supervisionado obrigatório e de atividades complementares. Para integralização das Ênfases Curriculares, o estudante deve cumprir 840 horas em cada ênfase, totalizando 1.680 horas e computando as duas ênfases cursadas. O número mínimo de créditos a ser cumprido nas duas Ênfases Curriculares é de 32 créditos em disciplinas obrigatórias, 32 créditos em disciplinas optativas e 48 créditos em atividades de estágio supervisionado. Os conteúdos curriculares são apresentados ao longo das disciplinas e demais componentes curriculares, através das ementas, bibliografia básica e complementar. O curso exige, como titulação dos docentes, doutorado.

A concepção do Núcleo Comum está fundada em sistemas teóricos que consideram como referência os seguintes operadores de análise: fundamentos históricos, epistemológicos e teórico-metodológicos, ou seja, que objetos recorta e como; com que metodologia aborda seu objeto;

concepção de homem e de sujeito adotada e abordagem do percurso e das transformações históricas. Enfim, como a Psicologia tem questionado, refletido e analisado esse processo. O conceito de núcleo comum é baseado no sistema teórico fundamentado nos seguintes operadores analíticos: fundamentos históricos, epistemológicos e teórico-metodológicos; o conceito de homem e sujeito, o caminho e o método de transformação histórica.

As ênfases curriculares são: *Processos Clínicos e Saúde Mental; Subjetividade, Trabalho e Administração do Social; Psicologia Social, Educação e Subjetividade; e Políticas Públicas e Clínica Crítica*. A primeira ênfase implica no aprofundamento das competências para atuação clínica, visando desenvolver diferentes recursos, estratégias e instrumentos compatíveis com os processos clínicos e coerentes aos referenciais teóricos diversos, voltados para o sujeito e em diversos domínios e níveis de ação profissional. Já a ênfase de *Subjetividade, Trabalho e Administração do Social* traz objetivo geral, problematizar as relações da psicologia e a contemporaneidade, por meio de diversos estudos e reflexões, que visam questionar como o domínio da atividade humana é organizado. A ênfase de *Educação e Subjetividade* visa examinar as contribuições da Psicologia para o processo de ensino e aprendizagem nos diversos níveis, mediante o diagnóstico das necessidades e o planejamento dos procedimentos de pesquisa e de intervenção. Na ênfase de *Políticas Públicas e Clínica Crítica*, o objetivo geral é habilitar o aluno a refletir e a desenvolver a atuação e a produção de conteúdo, fundamentadas na análise crítica e nas políticas públicas. Considerando, para isso, a constituição da subjetividade como resultado de processos sócio-histórico-culturais transversalmente atravessados por forças e por poderes de disciplinarização e/ou de controle do social. Os eixos utilizados nessa investigação são: a saúde coletiva; a atenção psicossocial na saúde coletiva; sexualidades e gêneros;

esquizoanálise; psicanálise com crianças e adolescentes e as políticas sociais; e a psicanálise de Freud a Lacan.

Segundo o PPC, o curso de Psicologia consolida uma série de práticas sociais com foco nas questões da expansão ao longo de seu processo de desenvolvimento, a partir dos problemas dos modelos contemporâneos de objetivação e de subjetivação. Desse modo, a definição do enfoque curricular é estabelecer o campo de atividade profissional, aprofundar as habilidades e competências iniciadas no núcleo comum e garantir a concretização da carreira institucional, tendo em consideração as particularidades da região e do lugar.

Foi possível observar que, na categoria Reflexão Dirigida, os estágios básicos adotam uma estrutura curricular de pesquisa, articulando-se aos projetos de extensão e à iniciação científica. Sendo, assim, mais voltados para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do estudante e para as habilidades acadêmicas, como escrita e produção de textos. Enquanto os estágios supervisionados, esses assumem o papel de capacitar o discente para a prática psicológica nos mais diversos contextos através do aprofundamento dos conteúdos do núcleo básico e contato com o campo.

O estágio básico está no Núcleo Comum, tendo como principal objetivo colocar o estudante em contato direto com a realidade da atuação do psicólogo, com problemas e com situações que demandam pesquisa e intervenção da Psicologia, segundo a compreensão dos múltiplos referenciais que compõem o fenômeno psicológico. O estágio objetiva possibilitar ao graduando a construção de conhecimentos e de vivências, segundo suas observações, investigação-análise, visitas e participação, quando for viável. Desenvolve-se por meio da atuação psicológica em instituições e em serviços, públicos ou privados, ou em projetos de

extensão. A estrutura do estágio básico se elabora sob o formato de pesquisa, tendo como suporte à integração Ensino, Pesquisa e Extensão.

Desse modo, a atividade em pesquisa deve orientar-se por objetivos e por questões construídas com o estudante, utilizando procedimentos e instrumentos científicos, criados por referenciais teórico-metodológicos, constituídos na diversidade do campo da Psicologia e enfocados nas demais disciplinas do Núcleo Comum. A realização do projeto de estágio é elaborada e executada em grupo, devendo ser elaborados relatórios, de acordo com as práticas desenvolvidas no estágio, objetivando desenvolver as habilidades de escrita, de reflexão e de discussão coletiva dos alunos.

As atividades práticas desenvolvidas ao longo dos três semestres dos estágios básicos contemplam a observação e o contato com o campo e com os projetos desenvolvidos, seguindo as possibilidades oferecidas pelo campo e pelos supervisores. Desse modo, quando possível, é recomendada a participação dos estagiários na elaboração e desenvolvimento das atividades da Psicologia que estejam a seu alcance, como, por exemplo, o mapeamento de territórios psicossociais (investigar dados e informações para realizar diagnósticos situacionais nos diferentes campos de atuação do psicólogo, buscando definir o espaço dos problemas e a geração de determinadas configurações psicossociais).

O estágio específico inicia a partir do sétimo semestre, como atividade obrigatória do Curso de Psicologia. É compreendido na perspectiva de continuidade da formação básica definida no Núcleo Comum e no aprofundamento das Ênfases Curriculares, fundamentadas nos princípios éticos e teórico-práticos indispensáveis para o exercício profissional. Assegurando, assim, um conjunto básico de competências e de habilidades esperado do Psicólogo. Os estágios específicos desenvolvidos pelo estudante estarão vinculados às disciplinas optativas das

Ênfases e, desse modo, com programas de ensino que contemplam as relações entre ensino, pesquisa e extensão. As atividades de estágio específico visam aproximar o discente, de forma sistemática e gradual, da práxis do psicólogo, formando seu conhecimento e sua experiência a partir da vivência em diferentes contextos e realidades sociais.

Na categoria Assunção de Responsabilidade, foi possível observar que o curso incentiva a pesquisa desde o início da graduação, contando com projetos de extensão e com a iniciação científica, que são integradas às práticas de estágio básico. Acrescenta-se, ainda, que, não há especificação de quais são os projetos de extensão ofertados pelo curso, embora haja a relação de projeto de extensão com as atividades ofertadas pelo Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada, por meio de serviços psicológicos ofertados à comunidade.

Dentre as oportunidades oferecidas aos estudantes pelo curso estão: grupos de estudo, seminários temáticos, cursos de extensão, minicursos, oficinas, atividades culturais, jornadas temáticas, eventos científicos (com apresentação de trabalhos), organização de eventos científicos e culturais, participação em projetos culturais e artísticos, entre outras. Foram realizadas buscas pelos termos “monitoria” e “metodologia ativa”, não obtendo resultados.

Na categoria de análise da Matriz Curricular, a maior parte das disciplinas visadas na análise são eletivas ou optativas, de modo que, ao escolher determinada ênfase, o estudante, automaticamente, não terá oportunidade de construir outros conhecimentos que não estão agrupados nas disciplinas da ênfase escolhida. Assim, as disciplinas levantadas que podem se associar os objetivos deste estudo e que pertencem ao núcleo comum foram: *Fundamentos da ética* (4º semestre); *Políticas públicas e movimentos sociais* (5º semestre); *Psicologia, gêneros e processos de*

subjetivação (5º semestre); *Formação social e cultural Brasileira* (6º semestre); *Modelos de subjetivação nas culturas moderna e pós-moderna* (6º semestre). Na ênfase de Processos Clínicos e Saúde Mental: *Vínculos amorosos, conjugalidade e arranjos familiares no contemporâneo* (7º semestre). Na ênfase de Políticas Públicas e Clínica Crítica: *Políticas públicas sociais: instituições, processos de subjetivação e práticas psi* (9º semestre); *Perspectiva Queer na Psicologia Clínica* (optativa); *Perspectiva Queer na Psicologia Clínica e Direitos Humanos* (optativa); *Políticas Públicas, Instituições e Atenção Psicossocial* (optativa); *Intercorrências Institucionais Clínicas em Políticas Públicas* (optativa). Na ênfase de Psicologia Social, Educação e Subjetividade: *Cartografias de Gêneros e Sexualidades na Educação de Crianças e Jovens I, II* (optativas).

No Quadro 17, apresentamos as informações sobre o Curso 15. O curso está sob jurisdição do MEC e ocorre em uma universidade pública federal. Estão autorizadas 40 vagas para o período integral, sendo 10 semestres e uma carga horária de 4.065 horas.

Quadro 17 - Dados do Curso 15 de Graduação em Psicologia que apresenta PPC disponível no *site* institucional

CURSO 15	
Organização Acadêmica	Universidade
Categoria Administrativa	Pública Federal
Jurisdição	MEC
Início de funcionamento	05/03/2007
Grau	Bacharelado
Vagas Autorizadas	40 – período integral
Carga Horária	4.065 h
Periodicidade	Semestral
Integralização	10 semestres
Conceito ENADE 2018	5

Fonte: Da autora.

O conceito ENADE 2018 foi 5. O PPC analisado está estruturado em 103 páginas, datado de 2009. Apresenta como conteúdo: prólogo, justificativa e filosofia do curso de psicologia, histórico do curso, condições físicas e humanas de funcionamento do curso, questões administrativas gerais, anexos e apêndices.

Na categoria de análise Valores Fundamentais, apresenta-se o objetivo do Curso, pautado na formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, considerando os compromissos envolvidos na formação do psicólogo redefinidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como os objetivos gerais em termos de competências e habilidades.

Aponta-se, para o perfil do egresso, que os estudantes apresentem aptidões gerais e específicas, que se destinam à atuação no manejo junto aos fenômenos psicológicos (intervenção na realidade) e na produção de conhecimentos sobre fenômenos psicológicos (pesquisa). Enquanto profissional de nível superior, buscar acessibilizar o conhecimento da Psicologia àqueles com quem interage, seja ao intervir ou ao produzir conhecimento (ensino), e ao manter-se em permanente desenvolvimento (desenvolvimento pessoal).

O curso estrutura-se por meio de duas vertentes de formação, entendidas como indissociáveis e complementares: a de Pesquisa ou Produção de Conhecimento e a de Atuação em termos de Serviços e Intervenção. Assim, essas duas vertentes correspondem à noção de ênfases das Diretrizes Curriculares Nacionais, na medida que constituem a base da estruturação do curso, sendo desenvolvida e aprofundada ao longo dos semestres. A vertente de Produção de Conhecimento em Psicologia focaliza conhecimentos, habilidades e competências básicas de pesquisa definidas no núcleo comum da formação. Dentro da vertente, o estudante

deve ser capacitado a analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa; a conceber e a redigir projetos de pesquisa; a conduzir processos de pesquisa e a relatar investigações científicas de distintas naturezas. Posteriormente, ao entrar na formação específica, a vertente de produção de conhecimento prevê a oferta de condições para garantir ao graduando o desenvolvimento de competências como divulgar pesquisas realizadas por meio de produtos bibliográficos (artigos, capítulos, trabalhos completos) em diferentes veículos, apresentar esses produtos em reuniões científicas e organizar eventos de divulgação, bem como planejar e favorecer sua trajetória de formação como pesquisador ao término da graduação.

No que diz respeito à vertente de Atuação em Psicologia, essa se concentra em conhecimentos, em habilidades e em competências básicas de pesquisa e de intervenção definidas no núcleo comum da formação, as quais devem capacitar o formando a diagnosticar necessidades; a planejar condições de intervenção e serviços psicológicos; a realizar procedimentos; a avaliar efeitos de intervenção e de serviços psicológicos na solução de problemáticas cuja origem e/ou solução dependam do comportamento humano. No segundo momento, para formação específica em intervenção, são oferecidas condições para garantir ao estudante o desenvolvimento de competências, como propor, planejar e implementar alternativas de atuação profissional em Psicologia, em termos de serviços, de acordo com as necessidades sociais identificadas.

Considerando a gama de possibilidades e de campos de atuação do psicólogo, ao invés de eleger uma ênfase, a proposta do curso é possibilitar a escolha ao graduando de inserção em diferentes projetos de intervenção profissional ao longo do curso. Objetivando garantir, simultaneamente, a instrumentalização necessária para lidar com diferentes demandas e

problemas sociais, e desenvolver a capacidade de identificação dos estudantes. As opções podem ser feitas, desde o segundo ano do curso, em termos de atividades de intervenção (estágios básicos de intervenção) e, no caso da inserção em atividades de pesquisa, essa possibilidade de escolha acontece a partir do terceiro ano.

Observamos poucas citações quanto à especificidade dos valores éticos da instituição e do curso. Contudo, essa contempla, em seus objetivos, a formação de profissionais comprometidos com as normas de atuação profissional, assumindo-a de forma concomitante à capacitação generalista e específica dos egressos através do aprofundamento de conteúdo. Tem como objetivo a instrumentalização dos estudantes para lidar com as diversas demandas sociais. Destacamos, ainda, que as duas vertentes oferecidas pelo curso são trabalhadas de forma complementar. Procedemos a busca pela terminologia “transversalidade da ética” ou “ética sendo trabalhada de forma transversal”, mas não obtivemos correspondência.

Na análise da categoria Reflexão Dirigida, observamos que o Estágio Básico é composto pelas disciplinas: *Práticas de atuação profissional 1, 2, 3 e 4* e *Prática em pesquisa psicológica 1, 2, 3 e 4*. No caso das disciplinas *Práticas de atuação profissional*, os estudantes desenvolvem atividades vinculadas a projetos de intervenção na comunidade interna e externa à Universidade, sob acompanhamento direto dos supervisores, aprendendo, através da observação de modelos e de atuação monitorada. Também são ofertadas condições para o desenvolvimento conceitual nas áreas relativas ao tipo de campo em que o projeto se desenvolve, a partir de leituras e discussões com colegas de anos mais adiantados do curso e de supervisores. No caso das disciplinas de *Prática em pesquisa psicológica*, os

discentes aprendem a desenvolver diferentes tipos de processos de pesquisa, participando, em grupo, de projetos propostos por docentes.

Dentro do *Estágio Específico de Ênfase*, na vertente de atuação em Psicologia, o estágio é desenvolvido ao longo das disciplinas de Intervenção em psicologia: *Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4*, exigindo a atuação direta de professores e de estudantes na comunidade. Enquanto, na vertente Produção de Conhecimento, o estágio é desenvolvido ao longo das disciplinas de *Pesquisa em Psicologia: monografia 1, 2, 3 e 4*, exigindo uma atuação direta de professores e alunos na realização de pesquisas que servem de base à elaboração, pelo aluno, de sua própria monografia, em linha de pesquisa escolhida dentre as oferecidas pelos docentes.

Segundo o PPC, estimula-se e garante-se a diversidade nas possibilidades de intervenção oferecidas nas disciplinas práticas, segundo a exigência de que cada estudante se engaje em projetos diferentes do segundo ao quinto anos (diferentes supervisores e, de preferência, diversificados objetos, populações, necessidades sociais ou campos de intervenção).

As Disciplinas Optativas são atividades de complementação e de aprofundamento, escolhidas pelos graduandos, a partir das disciplinas semestralmente ofertadas, por docentes do departamento, bem como de outros departamentos, sendo garantido, assim, perspectivas variadas sobre diferentes temáticas. Também ocorre a possibilidade de realização pelos estudantes de Estágios não obrigatórios, na condição de disciplina eletiva.

Analisando a categoria Assunção de Responsabilidade, destacamos que o curso incentiva a pesquisa durante a graduação, possuindo diversos projetos de extensão e de iniciação científica. O curso oferece, também, programas de monitoria (incluindo programas de bolsa monitoria),

projetos de grupos de estudos (15 horas por semestre/2 semestres). Foi realizada a busca por “metodologia ativa”, não obtendo correspondência.

As atividades Complementares são atividades ministradas por docentes de vários departamentos e destinadas a estudantes de diferentes cursos, entre elas: atividade Curricular Integrada Ensino Pesquisa e Extensão, Iniciação Científica, congressos, participação em projetos de extensão, órgãos colegiados, representação estudantil, publicações etc. Todos os estudantes realizam atividades vinculadas à pesquisa experimental e à descritiva, apesar de estarem vinculados a diferentes projetos, previamente elaborados com a finalidade de ensino (“projetos-escola”). A carga horária e a distribuição dessas atividades, ocorre ao longo dos 10 semestres letivos regulares, tomando como referência um total de 4065 horas (271 créditos). A distribuição da carga horária para as diferentes atividades curriculares resultou em 2625 horas (64,57%) para Disciplinas Obrigatórias do Núcleo Comum; 360 horas (8,85%) para Estágio Básico; 420 horas (10,33%) para Estágio Específico das vertentes da ênfase, 60 horas (1,49%) para disciplinas optativas e 30 horas (0,74%) para Atividades Complementares. Às disciplinas optativas, serão atribuídas preferencialmente no máximo 4 créditos cada, para garantir a diversidade das disciplinas optativas.

A partir da análise da Matriz Curricular, identificamos que o curso se fundamenta em cinco eixos estruturantes: Fenômenos e Processos Psicológicos; Investigação e Intervenção sobre Processos e Fenômenos Psicológicos; Instrumentação (para Investigação e Intervenção sobre Processos e Fenômenos Psicológicos); Determinantes Biológicos e Socioculturais de Processos e Fenômenos Psicológicos; Psicologia como Ciência: Filosofia e História da Psicologia. Foram levantadas as disciplinas que se associam aos aspectos levantados por este estudo, destacando: *Ética*

na atuação do psicólogo (3º semestre) e Comportamento e Cultura (3º semestre). Salienta-se que as matérias optativas não constam no PCC, possibilitando a inclusão de mais disciplinas na análise.

Assim, as atividades educativas disponibilizadas na grade curricular do curso são: Disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum; Estágio Básico; Disciplinas específicas de cada vertente da Ênfase; Estágio de Ênfase; Disciplinas optativas; Atividades Complementares. No Núcleo Comum, as atividades se realizam tanto no contexto de sala de aula, como no âmbito dos laboratórios de ensino e dos contextos comunitários onde são realizadas as práticas previstas para cada uma delas. Aqui, estão incluídas as disciplinas obrigatórias do curso, relativas aos fundamentos, à instrumentação, aos determinantes sociais e biológicos do comportamento, e à história e à filosofia, nas quais é mantida, como estratégia geral de ensino, a perspectiva do aprender fazendo, aprender a aprender e aprender a solucionar problemas. Para tanto, tomam-se temas e habilidades que são retomados nas atividades de pesquisa e de intervenção; principalmente, nos Estágios Básicos do Núcleo Comum e nos Estágios Específicos de cada uma das vertentes da Ênfase, individualmente ou em pequenos grupos, com nova perspectiva.

Ao finalizar a análise dos PPCs, podemos entender as contradições, as aproximações e os distanciamentos entre o “currículo ideal”, proposto pela DCN, e o “currículo real”, os próprios PPCs, característicos de cada IES, pública ou privada (ALMEIDA; SCHLICHTA, 2017).

Não é uma tarefa fácil identificar nos PPC as categorias propostas para a análise, necessitando uma leitura atenta dos aspectos apresentados para a compreensão de quais são os valores fundamentais propostos pelo curso de graduação e se indicam possibilidades de assunção de

responsabilidade e reflexão dirigida nas atividades que compõem a formação profissional.

Um ambiente acadêmico, favorável, no Ensino Superior, à aprendizagem, é um fator importante para a qualidade da formação, para a competência técnica e profissional, para o desenvolvimento humano e integral dos estudantes e para os entrelaçamentos das dimensões cognitivas e sócio-morais (MORAIS *et al.*, 2017). Patto (2000) já questionava que, sem o pensamento crítico, o psicólogo poderia estar condenado a ser apropriado pela sua própria ciência, ao invés de apropriar-se dela.

Para tanto, sabendo do perfil desses graduandos, em sua maioria provenientes da classe trabalhadora, as IES e o próprio curso têm a responsabilidade de pensar em recursos que possam favorecer a adaptação acadêmica e a motivação para a aprendizagem (reduzindo a evasão), a partir de um currículo que considere as peculiaridades dos estudantes (sem empobrecer a relação dos conteúdos e das metodologias utilizadas), mas que se preocupe com a carga horária, com o apoio pedagógico ao graduando, com instalações e serviços adequados, com a expansão de horários para atendimentos e com docentes atuando de forma mais dinâmica (MORAIS *et al.*, 2017).

Essas questões reforçam a importância do Projeto Pedagógico para a totalidade do curso de graduação, já que, sem esse mecanismo, no qual são estabelecidos os parâmetros para a formação, dificilmente haveria a efetivação das propostas, aqui, apresentadas. Ficando, a mercê, das gestões administrativas das IES e dos interesses momentâneos dos gestores. Por outro lado, não somente o PPC pode ser a garantia de que a formação esteja acontecendo sob uma perspectiva adequada. Da prática docente, emergem possibilidades de ampliação dos espaços de discussão, das integrações entre os conteúdos das disciplinas, de uma participação ativa

do estudante, de atividades que suscitem oportunidades da construção do conhecimento, de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida.

A Análise dos Conceitos ENADE

Para Ministério da Educação, avaliar o ensino de graduação é a possibilidade de conhecer e de dimensionar as características e os fatores envolvidos na relação educacional para uma formação de cidadãos profissionais e, assim, identificar subsídios para os seus aprimoramentos. Dessa forma, procura contribuir com a instituição educacional, ampliando o seu autoconhecimento e a busca de melhor adequação de suas funções científicas e sociais (BRASIL, 1993).

De acordo com o INEP (2021b), o ENADE tem como objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação quanto aos conteúdos programáticos, previstos nas DCNs, as competências e as habilidades para o aprofundamento da formação geral e profissional, e a atualização dos graduandos quanto às realidades brasileira e mundial. A avaliação é aplicada pelo INEP desde 2004 e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), também composto pela Avaliação dos Cursos de Graduação e pela Avaliação Institucional. Juntos integram o tripé avaliativo, que identifica a qualidade dos cursos e das IES brasileiras. Com os resultados do ENADE e as respostas do Questionário do Estudante, é possível o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior. As áreas de conhecimentos e eixos tecnológicos são divididas em Ano I, Ano II e Ano III, com a vinculação de cursos a essas áreas de avaliação da edição.

Para Travassos e Mourão (2018), os resultados do ENADE trazem um indicativo da formação e apontam que as notas dos estudantes concluintes vêm sendo menores nos últimos anos de realização da avaliação, tanto no componente de formação geral quanto no de formação específica. Aqui, corroboramos parcialmente com os autores citados, ao compreendermos que aconteceu uma diminuição das notas de 2006 para 2009 e de 2015 para 2018, na formação geral, e de 2006 para 2012, na formação específica. No entanto, os resultados para o desempenho médio dos graduandos em 2015, quanto à formação geral, foi o maior de todos os anos do ENADE para o curso de Psicologia, ocorrendo, também, um aumento na média da formação específica de 2012 para 2018 (INEP, 2021a).

Conforme podemos observar na Tabela 3, no ano de 2006, os resultados da média geral para a formação geral foram de 47,2 pontos e para a formação específica de 52,7 pontos. Em 2009, a média geral para a formação geral foi de 30,21 pontos e para a formação específica de 42,58 pontos. No ano de 2012, os estudantes apresentaram desempenho médio na formação geral de 42,1 pontos e na formação específica de 37,6 pontos. Em 2015, a avaliação da formação geral foi de 54,2 pontos e a avaliação da formação específica foi de 45,6 pontos (INEP, 2021a).

Tabela 3 - Desempenho médio dos estudantes no ENADE

Ano ENADE	Formação Geral	Formação Específica
2006	45,4	46,3
2009	30,21	42,58
2012	42,1	37,6
2015	45,6	54,2
2018	46,9	46,1

Fonte: INEP (2021a).

Não somente esses resultados do desempenho médio no ENADE sinalizam lacunas no desenvolvimento das competências dos graduandos, como, também, estudos a respeito das Diretrizes Curriculares do Cursos de Psicologia indicam lacunas nas competências, na formação dos futuros profissionais (TRAVASSOS; MOURÃO, 2018). A Tabela 4 apresenta os conceitos do ENADE de 2006, de 2009, de 2012, de 2015 e de 2018 (anos de aplicações das provas para o Curso de Psicologia).

Tabela 4 - Conceito ENADE por ano de realização da avaliação

ANO ENADE	CONCEITO ENADE	CURSOS	%
2006	1	2	2,70
	2	11	14,86
	3	35	47,30
	4	9	12,17
	5	1	1,35
	Sem conceito	16	21,62
	Total	74	100
2009	1	3	3,30
	2	6	6,59
	3	44	48,35
	4	14	15,38
	5	2	2,20
	Sem conceito	22	24,18
	Total	91	100
2012	1	4	4,70
	2	7	8,24
	3	47	55,29
	4	24	28,24
	5	3	3,53
	Total	85	100

ANO ENADE	CONCEITO ENADE	CURSOS	%
2015	1	2	1,96
	2	19	18,63
	3	52	50,98
	4	28	27,45
	5	1	0,98
	Total	102	100
2018	1	4	1,77
	2	39	17,26
	3	48	21,24
	4	17	7,52
	5	4	1,77
	Sem conceito	114	50,44
	Total	226	100

Fonte: Da autora.

Em uma leitura dos dados, identificamos que, em 2006, de um total de 74 cursos ativos, a maior concentração obteve conceito 3 (47,30%), a menor concentração com conceito 5 foi de 1,35% e 21,62% representam cursos que não tiveram conceito. Em 2009, de 91 cursos, 48,35% obtiveram conceito 3 e a menor concentração (2,20%) o conceito 5, sendo que 24,18% dos cursos não tiveram conceito. No ano de 2012, de 85 cursos, a maior concentração (55,29%) continua com o conceito 3, a menor 3,53% com o conceito 5. Em 2015, de um total de 102 cursos, o maior percentual apresentou o conceito 3 (50,98%) e o menor o conceito 5 (0,98%). No último ENADE investigado, o de 2018, de 226 cursos, 21,24% apresentaram o conceito 3 como maior concentração e a menor, 1,77%, nos conceitos 1 e 5, sendo que 50,44% dos cursos de graduação em Psicologia não obtiveram conceito. Não apresentamos os dados dos cursos sem conceito para os anos de 2012 e de 2015, por não estarem

disponíveis na plataforma consultada. O curso de Psicologia tem duração de cinco anos e a prova do ENADE é aplicada aos estudantes do período final da graduação, conforme indicado a Tabela 5.

Tabela 5 - Quantitativo de Cursos iniciados por ano em atividade até os dias de hoje

Ano	Cursos	%
1959	3	1,33
1963	1	0,44
1964	2	0,88
1965	1	0,44
1966	1	0,44
1969	1	0,44
1970	4	1,77
1971	4	1,77
1972	5	2,21
1973	3	1,33
1975	1	0,44
1978	1	0,44
1980	2	0,88
1988	3	1,33
1990	3	1,33
1993	2	0,88
1994	1	0,44
1995	3	1,33
1996	2	0,88
1997	7	3,10
1999	5	2,21
2000	8	3,54
2001	7	3,10
2002	2	0,88
2003	6	2,66
2004	3	1,33
2005	7	3,10

Ano	Cursos	%
2006	8	3,54
2007	11	4,88
2008	4	1,77
2009	5	2,21
2010	4	1,77
2011	2	0,88
2012	1	0,44
2013	2	0,88
2014	4	1,77
2015	5	2,21
2016	19	8,42
2017	8	3,54
2018	10	4,42
2019	22	9,74
2020	14	6,20
2021	1	0,44
Não iniciados	18	7,97
TOTAL	226	100

Fonte: Da autora.

Identificamos 12 cursos que iniciaram suas atividades entre de 2009 e 2012, não contemplando a realização da avaliação ENADE 2012; mesma situação em 2015, em que 12 cursos tiveram suas atividades iniciadas de 2012 a 2015. A Tabela 6 traz dados do ENADE 2018, com base na categoria administrativa, no grau e na região administrativa de São Paulo.

Tabela 6 - Conceito ENADE 2018 e categoria administrativa, grau e região administrativa.

Categoria administrativa	1	2	3	4	5	SC	Total Geral	%
Especial	0	2	1	1	0	0	4	1,77
Privada com fins lucrativos	0	19	26	11	0	64	120	53,10
Privada sem fins lucrativos	3	15	19	5	0	39	81	35,84
Pública Estadual	0	0	0	0	2	7	9	3,98
Pública Federal	0	0	0	0	2	0	2	0,88
Pública Municipal	1	3	2	0	0	4	10	4,43
Total Geral	4	39	48	17	4	114	226	100
Grau	1	2	3	4	5	SC	Total Geral	%
Bacharelado	4	39	48	17	4	108	220	97,35
Licenciatura	0	0	0	0	0	6	6	2,65
Total Geral	4	39	48	17	4	114	226	100
Região Administrativa	1	2	3	4	5	SC	Total Geral	%
Araçatuba	0	1	2	1	0	5	9	3,99
Baixada Santista	0	0	2	0	1	4	7	3,10
Barretos	0	0	1	0	0	1	2	0,88
Bauru	0	3	1	1	1	5	11	4,86
Campinas	2	4	9	6	0	24	45	19,92
Central	0	2	2	0	1	2	7	3,10
Itapeva	0	0	0	0	0	1	1	0,44
Franca	0	1	0	1	0	2	4	1,77
Marília	0	2	2	1	1	1	7	3,10
Presidente Prudente	0	2	1	0	0	1	4	1,77
Ribeirão Preto	0	0	4	0	0	4	8	3,54

Região Administrativa	1	2	3	4	5	SC	Total Geral	%
São José Do Rio Preto	0	5	3	0	0	3	11	4,86
São José Dos Campos	0	1	2	1	0	9	13	5,75
São Paulo	2	16	17	5	0	42	82	36,29
Sorocaba	0	2	2	1	0	10	15	6,63
Total Geral	4	39	48	17	4	114	226	100

Fonte: Da autora.

**SC – Sem Conceito.*

Quanto à categoria administrativa, a maior parte dos cursos que obtiveram conceito no ano da avaliação, enquadram-se em instituições privadas com fins lucrativos (53,10%) e em privadas sem fins lucrativos (35,84%), havendo um expressivo número (114 de um total de 226) de cursos que não obtiveram conceitos, sendo 56,14% de instituições privadas com fins lucrativos, 34,21% privadas sem fins lucrativos, 6,14% de públicas estaduais e 3,51% de públicas municipais. Podemos levantar questões para essa situação, como cursos que iniciaram menos há de 5 anos da última avaliação do ENADE, ou que ainda não iniciaram e, portanto, não havia turma se formando no ano de 2018, ou mesmo pela não aderência dos cursos e de seus graduandos a este modelo avaliativo dos cursos de graduação no Brasil. Os cursos que apresentaram o maior conceito estão na categoria administrativa de pública estadual e pública federal, com dois cursos em cada categoria.

Referindo-nos a essas categorias, é possível perceber que 7 cursos da pública estadual não obtiveram conceito e todos os de pública federal foram avaliados. Já os cursos com o menor conceito estão distribuídos nas categorias privada sem fins lucrativos e pública municipal, com 3 e 1 cursos, respectivamente. Na relação do grau de bacharel e licenciado em

Psicologia com o conceito ENADE 2018, 97,35% ofertam o grau de bacharel e 2,65% o de licenciado. Todos os cursos de licenciatura estão sem conceito e os maiores percentuais do bacharelado estão associados ao conceito 3 e 2, respectivamente.

Quanto à região administrativa do Estado de São Paulo, 36,29% dos cursos estão localizados na região de São Paulo e 19,92% na região de Campinas, sendo estas regiões as que também apresentam as maiores concentrações de cursos sem conceito. Os cursos com o conceito 5 estão localizados nas regiões administrativas da Baixada Santista, Central, Bauru e Marília, com um curso em cada uma dessas regiões. Já os cursos com o conceito 1 estão localizados nas regiões administrativas de Campinas e São Paulo, com dois cursos em cada localidade.

A partir da Tabela 7, podemos olhar o conceito ENADE 2018 a partir de uma outra perspectiva, apresentando separadamente as informações por conceito.

Tabela 7 - Conceito ENADE 2018 e variáveis

CONCEITO ENADE 1			
	Variáveis	Cursos	%
Grau	Bacharelado	4	100,00
	Total Geral	4	100
Categoria Administrativa	Privada sem fins lucrativos	3	75,00
	Pública Municipal	1	25,00
	Total Geral	4	100
Região Administrativa	Campinas	2	50,00
	São Paulo	2	50,00
	Total Geral	4	100

CONCEITO ENADE 2			
	Variáveis	Cursos	%
Grau	Bacharelado	39	100,00
	Total Geral	39	100
Categoria Administrativa	Especial	2	5,13
	Privada com fins lucrativos	19	48,72
	Privada sem fins lucrativos	15	38,46
	Pública Municipal	3	7,69
	Total Geral	39	100
Região Administrativa	Araçatuba	1	2,56
	Bauru	3	7,69
	Campinas	4	10,26
	Central	2	5,13
	Franca	1	2,56
	Marília	2	5,13
	Presidente Prudente	2	5,13
	São José Do Rio Preto	5	12,82
	São José Dos Campos	1	2,56
	São Paulo	16	41,03
	Sorocaba	2	5,13
	Total Geral	39	100

CONCEITO ENADE 3			
	Variáveis	Cursos	%
Grau	Bacharelado	48	100,00
	Total Geral	48	100
Categoria Administrativa	Especial	1	2,08
	Privada com fins lucrativos	26	54,17
	Privada sem fins lucrativos	19	39,58
	Pública Municipal	2	4,17
	Total Geral	48	100
Região Administrativa	Araçatuba	2	4,17
	Baixada Santista	2	4,17
	Barretos	1	2,08
	Bauru	1	2,08
	Campinas	9	18,75
	Central	2	4,17
	Marília	2	4,17
	Presidente Prudente	1	2,08
	Ribeirão Preto	4	8,33
	São José Do Rio Preto	3	6,25
	São José Dos Campos	2	4,17
	São Paulo	17	35,42
	Sorocaba	2	4,17
	Total Geral	48	100
CONCEITO ENADE 4			
	Variáveis	Cursos	%
Grau	Bacharelado	17	100,00
	Total Geral	17	100
Categoria Administrativa	Especial	1	5,88
	Privada com fins lucrativos	11	64,71
	Privada sem fins lucrativos	5	29,41
	Total Geral	17	100

Região Administrativa	Araçatuba	1	5,88
	Bauru	1	5,88
	Campinas	6	35,29
	Franca	1	5,88
	Marília	1	5,88
	São José Dos Campos	1	5,88
	São Paulo	5	29,41
	Sorocaba	1	5,88
	Total Geral	17	100

CONCEITO ENADE 5

	Variáveis	Cursos	%
Grau	Bacharelado	4	100,00
	Total Geral	4	100
Categoria Administrativa	Pública Estadual	2	50,00
	Pública Federal	2	50,00
	Total Geral	4	100
Região Administrativa	Baixada Santista	1	25,00
	Bauru	1	25,00
	Central	1	25,00
	Marília	1	25,00
	Total Geral	4	100

SEM CONCEITO ENADE 2018

	Variáveis	Cursos	%
	Privada com fins lucrativos	64	56,14
	Privada sem fins lucrativos	39	34,21
	Pública Estadual	7	6,14
	Pública Municipal	4	3,51
	Total Geral	114	100

Fonte: Da autora.

Na análise do conceito 1, há 4 cursos com grau de bacharelado, estando 75% na categoria administrativa privada sem fins lucrativos e 25% em pública municipal, sendo distribuídos nas regiões administrativas de Campinas (50%) e São Paulo (50%). Em relação ao conceito 2, são 39 cursos com grau de bacharelado, nas categorias administrativas especial (5,13%), privada com fins lucrativos (48,72%), privada sem fins lucrativos (38,46%) e pública municipal (7,69%), distribuídos nas regiões administrativas de Araçatuba (2,56%), Bauru (7,69%), Campinas (10,26%), Central (5,13%), Franca (2,56%), Marília (5,13%), Presidente Prudente (5,13%), São José do Rio Preto (12,82%), São José dos Campos (2,56%), São Paulo (41,03%) e Sorocaba (5,13%).

Com o conceito 3, temos 48 cursos, que conferem o título de bacharelado, dispostos nas categorias administrativas especial (2,08%), privada com fins lucrativos (54,17%), privada sem fins lucrativos (39,58%) e pública municipal (4,17%) e nas regiões administrativas de Araçatuba (4,17%), Baixada Santista (4,17%), Barretos (2,08%), Bauru (2,08%), Campinas (18,75%), Central (4,17%), Marília (4,17%), Presidente Prudente (2,08%), Ribeirão Preto (8,33%), São José do Rio Preto (6,25%), São José dos Campos (4,17%), São Paulo (35,42%) e Sorocaba (4,17%). No levantamento dos dados do conceito 4, compreendemos que são 17 cursos que oferecem o grau de bacharelado, divididos nas categorias administrativas especial (5,88%), privada com fins lucrativos (64,71%) e privada sem fins lucrativos (29,41%), pertencendo às regiões administrativas de Araçatuba (5,88%), Bauru (5,88%), Campinas (35,29%), Franca (5,88%), Marília (5,88%), São José dos Campos (5,88%), São Paulo (29,41%) e Sorocaba (5,88%). Em relação aos dados dos cursos de graduação em Psicologia que obtiveram o conceito 5, maior nota possível na avaliação, destacamos que foram 4 cursos, que se encontram nas categorias administrativas pública estadual (50%) e pública

federal (50%), e pertencem as regiões administrativas: Baixada Santista (25%), Bauru (25%), Central (25%) e Marília (25%).

Souza e Bastos (2011) trazem uma preocupação pertinente quanto ao *boom* na expansão dos cursos de formação em Psicologia no país, destacando que muitos estudantes ingressaram no sistema superior, mas, em contrapartida, não se compreendia o que essa expansão poderia significar. Segundo os autores, o enfrentamento de dificuldades estruturava-se com programas de incentivo à pesquisa, à pós-graduação e à investigação que, para além dos centros públicos, poucas instituições privadas e processo de escolarização anterior ao Ensino Superior (para apropriação do conhecimento, sendo de qualidade e que contribua para o pensamento científico e artístico) apresentam.

Dados dos estudos dos autores indicam que os concluintes da graduação em Psicologia conhecem os processos psicológicos, o “saber-fazer”, mas necessitam melhorar no reconhecimento das finalidades que estão envolvidas nesse fazer profissional, bem como na articulação de novas formas de fazer que aprimore o conhecimento das questões investigativas, epistêmicas e históricas. Assim, coloca-se como primordial uma “[...] formação integral, arraigada nas raízes que produziram os diversos campos do conhecimento psicológico e nas possibilidades de avanços por meio da investigação consistente e coerente do objeto de estudo da psicologia” (SOUZA; BASTOS; BARBOSA, 2011, p. 310).

Macedo *et al.* (2017) ampliam a visão do setor privado como hegemônico na formação do psicólogo, estando inclusive sob a gestão empresarial de grupos internacionais (principalmente, nas regiões nordeste e sudeste), com interesses mercadológicos e cultura organizacional próprios, apresentando cursos de carga horária mínima (4000 h segundo exigência das DCNs) ao público-alvo de estudantes trabalhadores.

Nesse cenário, o Conselho Federal de Psicologia elegeu o ano de 2018 como sendo o ano da Formação em Psicologia (de revisão das DCNs), pois havia a discussão no contexto político do Ensino Superior para oferta de cursos de Psicologia integralmente na modalidade EAD, devido, justamente, aos interesses mercadológicos e a grandes grupos educacionais almejando vantagens com o oferecimento da graduação em Psicologia e demais cursos da área da saúde em formato EAD. Tal modelo dificulta a efetivação dos princípios propostos pelas DCNs de uma formação crítica e comprometida com as demandas sociais brasileiras (RIBEIRO; SOLIGO, 2020).

Essa expansão dos cursos de Psicologia em IES privadas, que atuam na lógica do mercado, tratando a educação como produto, priorizam o lucro em detrimento da qualidade do ensino, comprometendo a qualidade dos cursos e oferecendo condições precárias de trabalho aos docentes (escassa remuneração, excesso de estudantes por sala, atividades extrassala). Dessa forma, precarizam-se os contratos de trabalho, incluem-se disciplinas básicas em EAD, reduzindo a carga horária de disciplinas com conteúdos extensos (RIBEIRO; SOLIGO, 2020).

Quando analisamos os conceitos ENADE 2018 (Tabela 7), percebemos que não houve a inclusão da categoria administrativa privada (com ou sem fins lucrativos) no conceito 5 (a pontuação maior), estando somente nesta análise cursos de graduação em Psicologia em IES públicas estaduais e federais. A maior concentração desses cursos privados está no conceito 3 (45 cursos), seguido pelo conceito 2 (34 cursos), conceito 4 (16 cursos) e conceito 1 (3 cursos). Isso vai ao encontro das discussões que levantamos a respeito das prioridades do sistema educacional superior brasileiro e o quanto isso acarreta o desempenho dos concluintes em suas práticas profissionais e o ENADE. Compreendemos, também, que o

expressivo percentual de cursos que não obtiveram conceito no ENADE 2018, pode ser decorrência do *boom* dos cursos de Psicologia em IES privadas com e sem fins lucrativos, que iniciaram as suas atividades em um período não compatível com a realização da avaliação (Tabela 6).

Assim, os dados do ENADE trazem três perspectivas, quais sejam: (a) de um lado, as IES (especialmente, as privadas), querem colher benefícios econômicos com os bons resultados, como o aumento no número de interessados, as vagas subsidiadas pelos programas de financiamento estudantil, a mensalidade sem perda de mercado, a publicidade dos indicadores obtidos (*ranking* das IES) e a transformação do ensino superior em mercadoria; (b) por outro lado, há estudantes, obrigados a prestarem o exame, sendo que, muitas vezes, nem sabem ou do que se trata, mas cumprem as regras institucionais; por fim, (c) há ingressantes, que direcionam suas escolhas para as IES mais bem colocadas no *ranking* do ENADE, pois o diploma ofertado aparenta uma maior qualidade dos cursos e conseqüentemente maior empregabilidade, favorecendo os aspectos vendáveis dos cursos (ALMEIDA; SCHLICHTA, 2017).

Podemos concluir que a formação profissional vem sendo embasada nos resultados do ENADE, dificultando assim uma formação estruturada nos princípios educacionais do ensino, da pesquisa e da extensão.

Refletindo sobre os Dados

O ensino e aprendizagem sempre esteve presente nos relacionamentos humanos, mas a compreensão de que o desenvolvimento

dessa relação dependerá do bom conhecimento e da utilização de recursos didáticos pelo educador, são reflexões mais recentes no âmbito universitário (BORGES; ALENCAR, 2014).

Granado *et al.* (2005) destacam em seus estudos que “[...] a interação na vida universitária é vista como um processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no cotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição” (GRANADO *et al.*, 2005, p. 33-34). É justamente nesse espaço construído pelas interações que emergem possibilidades de se trabalhar com as questões éticas, com as políticas públicas, com os direitos humanos e com as ações afirmativas. Para isso, Roncaglio (2004) considera necessário que o sistema educacional adote uma filosofia de Educação com estrutura circular e integrada, na qual as ações possam ser mais autônomas e as decisões sejam tomadas no coletivo.

Wanderley (1987) destaca que, para uma democratização universitária, três dimensões básicas estariam envolvidas, a saber: (i) a democratização do acesso (universalização do Ensino Básico, aperfeiçoamento do ensino médio, melhoria do vestibular, formação adequada para os professores); (ii) a democratização interna (escolha de dirigentes, processos de representação e participação, responsabilidade individual e coletiva); e (iii) democratização externa (extensão e prestação de serviços na sociedade). Corroboramos, nesse sentido, de entender que, para a estruturação de uma formação universitária democrática e ética, discussões precisam estar acontecendo desde os níveis educacionais anteriores. Para desenvolver a autonomia nos estudantes universitários, compreendemos que todo o sistema educacional necessita caminhar na mesma direção.

Há uma vinculação da democratização com a autonomia universitária, exigindo para a sua concretização “[...] dedicação, esforço, compreensão, avaliação constante, projeto claro do que se quer, luta contra pressões e resistências, práticas concretas e reflexões teóricas que as acompanhem” (WANDERLEY, 1987, p. 73).

Assim, nesses ambientes acadêmicos, de múltiplas relações, o equilíbrio da relação professor-aluno é o cerne da relação pedagógica, contribuindo para a relação do estudante com o seu conhecimento e, conseqüentemente, com o contexto universitário em sua totalidade (RONCAGLIO, 2004).

A gestão universitária, bem como dos cursos de graduação, está diretamente vinculada à gestão do Sistema Educacional Brasileiro, em um modelo vertical (RONCAGLIO, 2004). Propostas de metodologias ativas são construções de uma nova relação para o processo educacional e possuirão, como pressuposto, a contextualização, aproximando a teoria da realidade do estudante. Nessa concepção, é necessária uma identificação, que possibilite a interação e a intervenção do graduando como protagonista do processo de aprendizagem (AZEVEDO; PACHECO; SANTOS, 2019).

No entanto, essa mudança de uma prática pedagógica é um processo de repensar o conhecimento, sendo feita de forma consciente e preparada, passando o Ensino Superior a ser considerado como espaço para a autonomia, para a descoberta, para a pesquisa, para a participação dos estudantes e para os trabalhos em grupo. Havendo a possibilidade de aprofundar os conhecimentos e de ressignificá-los (BORGES; ALENCAR, 2014).

Essa mudança da prática pedagógica vem ao encontro do entendimento de que a ação docente será a base para uma boa formação do estudante e para a contribuição na construção de uma sociedade realmente pensante (FREIRE, 2007). Assim, o uso das metodologias ativas vem como

[...] uma possibilidade de recurso didático para uma formação crítica e reflexiva do estudante universitário, e se lança como uma prática pedagógica inovadora, trazendo a participação coletiva democrática como requisito fundamental para uma aprendizagem significativa, que visa por meio da reflexão, e do compartilhamento de conhecimento, uma formação do indivíduo como um ser que se forma à medida que se relaciona e se apropria da realidade humana. Somente através da utilização dessas metodologias ativas, aliados a práticas cada vez mais reflexivas, críticas e grande comprometimento, será possível viver uma pedagogia que promova a autonomia, que liberte que possibilite o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos oriundos do ensino superior (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 139).

É essa busca constante pelo rompimento de práticas tradicionalistas que propomos como emergente de ser discutida. Os Projetos Político Pedagógicos das instituições educacionais deveriam ter esta visão mais ampla de qual profissional que se quer formar e se esse perfil condiz com uma formação que valorize os conhecimentos dos estudantes e não apenas, que transmita os conhecimentos por meio da figura autoritária do professor. Nos Projetos Pedagógicos de cursos de graduação, como os analisados neste estudo, emerge, também, a necessidade de definições mais claras e objetivas dos recursos metodológicos que estão

sendo valorizados e colocados como intrínsecos ao processo ensino e aprendizagem, no meio universitário.

Não poderíamos deixar de destacar a urgência de grades curriculares que estejam relacionadas com o que se espera do futuro profissional da Psicologia, não apenas que haja o oferecimento de disciplinas aleatórias, em que os estudantes tenham a possibilidade de discussões apenas se fizerem a opção de cursar determinadas ênfases. As novas DCNs, que aguardamos homologação, permitem-nos construir uma grade curricular que esteja estruturada em eixos, justamente para considerar a formação do psicólogo enquanto generalista e atuante em uma sociedade que exigirá múltiplas intervenções individuais e coletivas. As DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, em vigor, são de 2004, tendo sido republicadas em 2011, com uma alteração que trata do projeto complementar ofertado pela Licenciatura. Então, depois de se passados muitos anos desde a publicação original já foi possível avaliar sua efetividade e propor revisões, na construção de uma formação profissional do psicólogo que esteja em consonância com as necessidades da população e com a progressiva evolução dos conhecimentos psicológicos (BRASIL, 2018). Para tanto, as novas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Psicologia vêm ao encontro de uma busca de entidades da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos) para uma formação qualificada e ética.

Essa ética vem sendo entendida como espaços que promovam reflexões nos graduandos sobre situações vivenciados no cotidiano de nossas práticas profissionais e na própria vida, compreendendo que teremos posicionamentos diferentes frente aos acontecimentos, mas que a opinião do outro e os argumentos que ele oferece para justificar suas ações

devem ser considerados. Isso nos permite atingir níveis mais elevados de desenvolvimento moral (reciprocidade entre as pessoas, a igualdade de oportunidades e o valor incondicional que cada pessoa tem), porque esta estrutura moral é justamente possível pelas interações com o meio.

Reforçar a transversalidade da ética é outro ponto já discutido neste estudo, quando consideramos que não deve estar presente somente nas discussões da disciplina. Deve, também, estar presente em diferentes oportunidades; para isso, deve haver uma integração entre as disciplinas. É compreender que

[...] a ética é sempre do “dever ser das relações humanas em vista de nossa plena realização”. É uma busca infinita, interminável; é uma consciência nítida de nossa incompletude; é um impulso permanente em busca de crescimento e transformação (GUARESCHI, 2008, p. 23).

A ética vem aliada, também, ao respeito aos direitos humanos e a uma educação baseada neles, cujo papel é de transformadora das pedagogias educativas e da sociedade. Trata-se, pois, de uma prática social e política emancipatória, que promove a conquista, a proteção de direitos, a capacidade de formar sujeitos que exercitem indignação às injustiças e desigualdades sociais e que demonstrem comprometimento com a valorização da vida em sua plenitude (ALMEIDA; REIS, 2018).

Uma educação emancipadora em Direitos Humanos precisa ser capaz de criar uma ética fundada no diálogo que integre a diferença e admita o conflito. A ética pode ser definida aqui como a reflexão que possibilita aos indivíduos uma abordagem crítica sobre a lei e a moral

e a sua contestação, o seu estranhamento, permitindo a consideração da inadequação e inaceitabilidade dos códigos morais que os regem e, conseqüentemente, a mobilização para uma vida melhor para todos (ALMEIDA; REIS, 2018, p. 53).

Quando destacamos na categoria de análise os Direitos Humanos e as disciplinas que, possivelmente, estariam nessa, enfatizamos que a universidade tem a possibilidade de avançar nas discussões e deixar de ver esta oportunidade apenas como “[...] um conteúdo de ensino escolar obrigatório para tornar-se um instrumento de reconhecimento e acolhimento da diversidade fundamental para o desenvolvimento dos direitos humanos” (ALMEIDA; REIS, 2018, p. 51).

Nesse sentido, as ações profissionais desenvolvidas na sociedade tendem a estar ligadas às Políticas Públicas vigentes em nosso país, ou seja, a um campo do conhecimento que tanto busca colocar o governo em ação e analisar essa ação, como propor mudanças no desenvolvimento destas (SOUZA, 2006). O psicólogo atuante nas esferas governamentais, ao identificar as queixas das demandas atendidas, tem a responsabilidade de pensar as suas intervenções condizentes com as Políticas Públicas e com a articulação de uma rede que possa, sob diferentes campos de saber, atuar em conjunto na problemática identificada.

Essa perspectiva de uma formação, para além do *setting* clínico e das salas de aula, é a que defendemos. A Psicologia a cada dia tem aumentada a possibilidade de atuação. Para tanto, necessita que os espaços de formação priorizem uma estrutura curricular, relacionada com a atuação generalista, ética, científica, humanista, crítico-reflexiva, democrática, laica, que esteja embasada nos Direitos Humanos (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a preocupação dos docentes e da gestão do curso de Psicologia, bem como da instituição educacional em sua totalidade, deve estar além dos conceitos obtidos no ENADE. É, sim, importante haver um bom desempenho dos estudantes nesse sistema avaliativo, para a manutenção do curso e para que novos estudantes ingressem, mas esta não deve ser a preocupação sob a qual a formação deva se estruturar. Os conceitos obtidos no ENADE deveriam vir como uma consequência das oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida que são oferecidas pelos cursos de graduação em Psicologia. Nessa concepção, realmente poderíamos considerar que há um compromisso com a formação e com o perfil do profissional que se deseja formar.

Algumas Considerações Finais

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

As reflexões apresentadas vêm trazer questionamentos sobre a Formação em Psicologia e sobre o lugar que ela ocupa, auxiliando na constituição de um sujeito ético, para o desenvolvimento das intervenções nos mais variados contextos de inserção da ciência psicológica.

Repensar a formação e a prática do psicólogo vem no sentido de estabelecer uma perspectiva crítica sobre que profissional queremos formar. *Será que estamos priorizando uma formação que além dos aspectos teóricos, priorizem a técnica e a prática, empoderando os futuros profissionais na transformação das relações e das desigualdades que se apresentam na sociedade que vivemos?*

Para tanto, considerar os processos educacionais e sociais de forma mais ampla e compreender que a educação e a atuação profissional devem estar articuladas, no sentido de oferecer ao sujeito as possibilidades criativas e emancipatórias, fazem parte de uma formação que entende os aspectos éticos indissociáveis dessa.

Formar, pois, implica na possibilidade de um espaço capaz de construir ressignificações para a prática, já que além de trazer o estudante à reflexão dos seus próprios pensamentos e experiências cotidianas, traz a

condição de olhar de maneira mais ampla e, ao mesmo tempo específica, cada subjetividade, cada história de vida, cada demanda atendida, cada intervenção realizada.

A atuação do docente do Ensino Superior, e mais restritamente o docente da graduação em Psicologia, deve estar pautada em práticas que permitam ao estudante atuar enquanto agente do seu processo de formação. O docente é o mediador desse processo, justamente por compreender que suas ações devem estar articuladas com o uso de metodologias ativas, permitindo ao graduando se posicionar frente às teorias, às técnicas e às práticas, sempre vislumbrando esse processo educacional como uma troca de saberes. Deixando, para tanto a visão, tão amplamente utilizada durante décadas, do ensino tradicionalista. A Educação Superior tem a responsabilidade de trazer o graduando para se posicionar frente a construção desse saber psicológico.

Quando consideramos em nossas discussões, o ambiente acadêmico no desenvolvimento da capacidade reflexiva, entendemo-la como parte desse processo de formação os espaços de discussão, os eventos promovidos pelo curso, a atuação desses graduandos em projetos de extensão, o desenvolvimento de práticas de estágio, a integração entre as disciplinas, a transversalidade dos aspectos éticos, o Projeto Pedagógico do curso, a grade curricular, enfim, tudo o que é propiciado pela instituição educacional e pelo curso para a formação integral do estudante. Um ambiente acadêmico que não esteja preocupado com o desenvolvimento dessa capacidade reflexiva por parte de seus estudantes, certamente não está também, com o desenvolvimento de intervenções significativas nesse contexto de constantes transformações sociais.

Pesquisar sobre os cursos de graduação em Psicologia do estado de São Paulo permitiu ampliar nossa visão de que a mudança no processo

educacional vigente deve ser vista como além da atuação docente. Precisamos olhar as oportunidades que os cursos de graduação oferecem para o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento dos aspectos contemplados no Projeto Pedagógico do curso e da grade curricular são compreendidos com fundamentais para as escolhas dos futuros estudantes, quando pensamos nas muitas possibilidades de IES que ofertam vagas nos cursos de graduação em Psicologia. Nesse sentido, para que haja uma possibilidade de escolha, os Projetos Pedagógicos e as grades curriculares devem estar disponibilizados nos sites institucionais.

A formação em Psicologia no estado de São Paulo assume uma importante parcela de profissionais graduados anualmente, tendo em vista a quantidade de vagas que são ofertadas, principalmente no montante de instituições privadas. Nesse contexto, em que identificamos um aumento na quantidade de profissionais inscritos no conselho de classe e conseqüentemente, atuantes no mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, reforçamos a necessidade de um olhar cada vez mais atento para essa formação e a partir de quais condições ela vem se configurando.

A formação em Psicologia tem enfrentado críticas, indicando que os cursos de graduação oferecem um ensino precário e com pouca qualidade para a atuação profissional. Dessa forma, estudos que apontem e que descrevam as fragilidades, bem como indiquem alternativas que favoreçam a formação e um modelo adequado frente aos desafios da contemporaneidade e das interfaces da sociedade brasileira, se faz importante (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2019).

Lisboa e Barbosa (2009) destacam que muitas conquistas aconteceram após a regulamentação da Psicologia no país, no entanto, é

preciso entender o presente para que seja possível haver um planejamento para o futuro, pois

[...] a formação inicial dos psicólogos brasileiros não é a pretendida, a desejada pelos próprios integrantes da área e, também, por aqueles que dela podem se beneficiar. Forma-se, atualmente, para o passado, para poucos, para a manutenção, para a alienação. Há que se formar para o futuro, para o compromisso social, para a transformação, para a libertação (LISBOA; BARBOSA, 2009, p. 735).

Para Rudá; Coutinho e Almeida Filho (2019), a Psicologia pode ser um dos cursos com maior possibilidade de atuação, devido às práticas profissionais em diferentes contextos inter ou transdisciplinares. Todavia, isso requer novas práxis e desafios ocupacionais e éticos.

Para isso colocamos novamente a pergunta central: *qual profissional queremos formar?* Essa é uma questão urgente que precisa ser repensada, para que a formação em Psicologia esteja comprometida com seu papel social, implicando na assunção de responsabilidade da IES sobre o processo formativo dos futuros profissionais, bem como no compartilhamento dessa responsabilidade com a gestão do curso e com a atuação dos docentes enquanto colaboradores das IES e como formadores de futuros profissionais.

Reforçamos que o graduando tem, também, uma parcela de responsabilidade frente a seu processo de formação, ao manifestar um posicionamento mais ativo na construção do conhecimento, no desenvolvimento de práticas de estágio, no envolvimento com a pesquisa na iniciação científica, na participação em grupos de estudo e projetos de extensão universitária, na organização e na participação em eventos

promovidos pelo curso, enfim, em diversas ações oferecidas que permitam constantes desequilíbrios em busca da estruturação de novas organizações internas.

Desejamos, ao fim e ao cabo, que as reflexões, aqui iniciadas, possam mobilizar outros pesquisadores na sua continuidade, a fim de buscarmos uma compreensão cada vez mais ampla de como vem acontecendo a Formação em Psicologia no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, M. N.; MOURA, D. G. Origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, IV SENEPT, Belo Horizonte, 2010. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010. INFORMAÇÕES DE ACESSO.

ALMEIDA, C. N.; REIS, H. E. A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **RIDH**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2018.

ALMEIDA, M. X.; SCHLICHTA, S. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: uma revisão de literatura. *In*: FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. (org.). **Desconstrução da trajetória de formação de psicólogos**: o Enade sob o olhar de duas universidades. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 47-76.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, dez. 2000.

ARAÚJO, U. F. O processo de construção de escolas democráticas. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 78-86, ago./dez. 2012.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008.

AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1–22, 2019.

BARBA, P. C. S. D. *et al.* Formação inovadora em Terapia Ocupacional. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 829-842, jul./set. 2012.

BARROS, J. A. *et al.* Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 63-69, 2004.

BARROS, N. F.; LOURENCO, L. C. A. O ensino da saúde coletiva no método de aprendizagem baseado em problemas: uma experiência da Faculdade de Medicina de Marília. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 136-146, dez. 2006.

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. *In*: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (org.). **Psicologia e educação: temas e pesquisas**. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 135-148.

BATAGLIA, P. U. R. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINCENTIM, V. **Esses adolescentes de hoje...: O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor**. Americana: Adonis, 2014. p. XX-XX.

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.

BERBEL, N. A. N. (org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. da UEL, 1999.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, N. A. N. Currículo médico e compromisso social. **Divulgação em Saúde para Debate**, Londrina, n. 9, p. 54-59, ago. 1994.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.

BERETA, T. A. D. S. **A formação ética do psicólogo**: ambiente acadêmico e competência moral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BERNARDES, J. S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. especial, p. 216-231, 2012.

BOGOST, I. The Condensed Classroom: “Flipped” classrooms don't invert traditional learning so much as abstract it. **The Atlantic**, 2013. Disponível em: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/08/the-condensed-classroom/279013/>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Campinas, n. 4, p. 119-143, 2014.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, S. C. **Aspectos sociais e políticos na formação em Psicologia escolar**: opinião de supervisores. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.288**, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **Avaliação das universidades brasileiras: uma proposta nacional: documento básico.** Brasília: Ministério da Educação, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer n. 1.314.** Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia, 2004. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 8,** de 7 de maio de 2004. 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 597,** de 13 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Divisão de Temas Educacionais – Denominações das Instituições de Ensino Superior.** 2021. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação

de psicólogos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 105-120, jun. 2010.

BRUNNER, J. J. La idea de universidad: tendencias y transformación. *In*: SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2014. p. 89-105.

CENTRO UNIVERSITÁRIO AMPARENSE. **Projeto Pedagógico Complementar Programa de Formação Pedagógica em Psicologia**. 2018. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/07/PPC-Psicologia-forma%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO. **Catálogo do Curso de Psicologia** Disponível em: <https://www.unirp.edu.br/PortNormativa.aspx>. Acesso em: 26 out. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Psicologia**. 2018. Disponível em: <https://italo.com.br/wp-content/uploads/2019/12/PPCPSICOLOGIA.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2018. Disponível em:

<https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/04/PPC-2018-PSICOLOGIA-.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quantos somos**. 2021. Disponível em <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>. Acesso em: 26 out. 2021.

CONTERNO, S. F. R. LOPES, R. E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 993-1016, 2016.

COSTA, J. P. *et al.* A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 130-138, jul./dez. 2012.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction: Ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, v. 69, supl. 9, p. 970-977, 2001.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DAMASCENO, N. F. P. *et al.* Formação em Psicologia: O Processo Histórico e a Análise de um Projeto Político Pedagógico. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 243-264, 2016.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. S. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. **Educação**, Santa Maria, v. 38, p. 361-374, 2013.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 573-593, 2019.

EDUCAUSE. **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <http://net.educase.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO INTEGRAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2018. Disponível em: <https://www.faef.br/userfiles/files/PPC%20-%20Psicologia%202018.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2017. Disponível em: http://www.einsteinlimeira.com.br/portal/images/docs/24/24_ppc-psico.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

FACULDADES INTEGRADAS RUI BARBOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia**. 2018. Disponível em: <http://www.firb.br/firb/index.php/2012-07-28-10-51->

39/downloads/finish/149-projeto-pedagogico/1331-projeto-pedagogico-psicologia. Acesso em: 26 out. 2021.

FERES JUNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: Fundamentos e críticas. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez. 2004.

FERES-CARNEIRO, T. Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). *In: JACÓ-VILELA, A. M. (org.). Dicionário Histórico de Instituições da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago, 2011. p. 149-150.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 18, p. 130-142, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

FREITAS, C. M. *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 117-130, 2015.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **O que são ações afirmativas?**. Rio de Janeiro: GEMAA, 2011. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>. Acesso em: 26 out. 2021.

GOMES, M. P. C. *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes.

Ciência e Educação, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

GOMES, W. B. Pesquisa e ensino em psicologia: articulações possíveis entre graduação e pós-graduação. *In: CARVALHO, R. M. L. L. (org.).*

Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta.

Campinas: Alínea, 1996. p. 33-50.

GRANADO, J. I. F. *et al.* Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVAr no Brasil. **Psicologia e Educação**, v. IV, n. 2, p. 31-43, dez. 2005.

GUARESCHI, P. A. Ética e paradigmas. *In: PLONER, K. S. et al. (org.).* **Ética e paradigmas na psicologia social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 18-38.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Boletins de Desempenho de Estudantes – Enade. Curso de Psicologia, 2006, 2009, 2012, 2015. **Gov.br**, 2021a. Disponível em: <http://inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: 26 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019.** Brasília: Inep, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). **Gov.br**, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade. Acesso em: 26 out. 2021.

JAPPE, M. **As práticas morais como meio de experiência formativa em Joseph Maria Puig**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KODJAOGLANIAN, V. L. *et al.* Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 2-11, mar 2003.

LEITE, F. C. L.; COSTA, S. M. S. Repositórios institucionais como ferramentas de gestão do conhecimento científico no ambiente acadêmico. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, mai./ago. 2006.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

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

MARTINS, K. P. H.; MATOS, T. G. R.; MACIEL, R. H. M. O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos

da Universidade de Fortaleza. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 1023-1042, set. 2009.

MAZZUR, E. **Peer Instruction: A User's Manual**. New Jersey: Editora Prentice Hall, 1997.

MESQUITA, S. K. C., MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008.

MORAIS, A. *et al.* Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017.

MÖRSCHBÄCHER J. L.; PADILHA, T. A. F. **Contribuições e Desafios da Metodologia Instrução entre pares: um estudo de caso no Ensino Técnico**. [S. l.]: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2207/1/2017JorgeLauri.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

MOURAO, L. *et al.* Avaliação dos cursos de graduação em Psicologia na percepção de egressos. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 43-55, dez. 2019.

MOURÃO, M. G. M. *et al.* Metodologias ativas na graduação médica. **Motricidade**, Ribeira de Pena, v. 8, supl. 2, p. 875-881, 2012.

MURANO, D. N. Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 520-545, abr./jun. 2017.

NAVES, F. F. *et al.* Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 44, p. 67-77, jun. 2017.

OLIVEIRA, F. R. *et al.* Metodologias ativas e a Pedagogia: o *problem-based learning* na prática curricular. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 2, n. 3, p. 59-63, abr./maio/jun. 2020.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016.

PATTO, M. H. S. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. *In*: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 459-467.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017.

PEDRINHO, A. G. Ética e paradigmas. *In*: PLONER, K. S. *et al.* (org.). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 18-38.

PEDROSA, I. L. *et al.* Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 319-332, out. 2011.

PEREIRA, M. S. *et al.* Estágio Profissionalizante e Formação em Psicologia: o Trabalho com Grupos como Dispositivo Formativo. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 218-232, jun. 2018.

PFROMM NETTO, S. A psicologia no Brasil (1981). *In*: ANTUNES, M. A. M. (org.). **História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 140-175.

POPPE, A. R. S.; BATISTA, S. H. S. S. Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 986-999, 2012.

PRADO, M. L. *et al.* Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.

PRATES, B. V. *et al.* Considerações sobre a formação do psicólogo no Brasil: Revisão sistemática. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 97-115, 2019.

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

REGO, S.; SCHILLINGER-AGATI, M. Desenvolvimento moral e ambiente de ensino-aprendizagem nas escolas médicas. *In*: MARINS, J. J. N.; REGO, S. (org.). **Educação médica**: gestão, cuidado, avaliação. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 114-130.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – Relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 53-94.

RIBEIRO, M. E.; SOLIGO, A. F. Diretrizes Curriculares e Formação do Psicólogo Brasileiro: avanços, retrocessos e desafios. **Integración Académica en Psicología**, v. 8, n. 2, p. 36-49, 2020.

RODRIGUES, A. L. L. *et al.* Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

ROMANO, A. C. M. **Aprendizagem pelos pares**: um contributo para a sua aplicação no ensino secundário. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 91-95, dez. 1994.

RONCAGLIO, S. M. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 100-111, jun. 2004.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA FILHO, N. Formação em Psicologia: uma Análise Curricular de Cursos de Graduação no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 419-440, abr./jun. 2019.

SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 150-163, abr. 2015.

SÃO PAULO. **Conselho Estadual de Educação**. 2021. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Regional de Psicologia De São Paulo. **Sedes/Subsedes**. 2021. Disponível em: <https://www.crpasp.org/sede/index>. Acesso em: 26 out. 2021.

SÃO PAULO. Instituto Geográfico e Cartográfico. **Mapa das Regiões Administrativas e Metropolitanas**. 2021. Disponível em: http://www.igc.sp.gov.br/produtos/regioes_adm.html. Acesso em: 26 out. 2021.

SCARPARO, H. Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FAPSI/PUCRS). *In*: JACÓ-VILELA, A.

M. (org.). **Dicionário Histórico de Instituições da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2011. p. 211-213.

SCHILLINGER-AGATI, M. M. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. Thesis (Master). University of Konstanz, Konstanz, 2006.

SCHLICHTING, T. S. *et al.* Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Cairu, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

SCHLICHTING, T. S.; HEINZLE, M. R. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Superior: Aspectos Históricos, Princípios e Propostas de Implementação. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 10-39, jan./mar. 2020.

SCHRAUBE, E. Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 533-545, 2015.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 17, n. 1, p. 113-122, 2013.

SEGRERA, F. L. La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la visión del concepto de acreditación en las

conferencias de UNESCO (1998-2009). **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 619-636, nov. 2012.

SILVA, W. M. F.; OLIVEIRA, W. A.; GUZZO, R. S. L. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicol. Esc. Educ.** São Paulo, v. 21, n. 3, p. 573-582, 2017.

SIMON, E. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2014.

SOLIGO, A. F. *et al.* Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, e243432, 2020.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 237-245, 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, D. G. *et al.* Graduação em Psicologia: o projeto da UFSCar. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 153-175, dez. 2006.

SOUZA, L. C. G. **O ensino da psicologia social e suas representações: a formação do saber e o saber em formação.** 2005. Tese (Doutorado em

Dissertação Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, M. P. R.; BASTOS, A. V.; BARBOSA, D. R. Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 295-312, dez. 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2007.

TRAVASSOS, R.; MOURAO, L. Lacunas de Competências de Egressos do Curso Psicologia na Visão dos Docentes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 233-248, jun. 2018.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências UNESP - Câmpus de Bauru/SP**. 2006-2007. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Psicologia/projeto-pedagogico_versao-final_sgrad_06_02_2007.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Pedagógico Psicologia UNESP/Assis**. 2019. Disponível em:

<https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/psicologia/projeto-pedagogico---psicologia-unesp-assis---atualizacao-19-07-2019.pdf>.

Acesso em: 26 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFSCar**. 2009. Disponível em:

<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/psicologia/Psicologia%20Projeto%20Pedagogico.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, n. esp., p. 79-97, 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-35.

VENTURA, T. **Estudio sobre los mayores de 23 años en la Universidad Moderna de Lisboa - Un enfoque metodológico autoevaluativo**. 2009. Tese - Universidad de Sevilla, Sevilla, 2009.

VENTURINI, A. C. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 47, n. 166, p. 1292-1313, 2017.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 34-52, 2016.

VILELA, A. M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: Uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 28-43, 2012.

WANDERLEY, L. E. W. Desafios da democratização universitária. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 13, p. 64-85, 1987.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, p. 270-281, 2006.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Livia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Quem é o psicólogo que queremos formar? Essa pergunta fez parte do meu trabalho de mestrado, há quase trinta anos. Hoje, neste livro, essa pergunta continua presente, com novas contribuições. O estudo das metodologias ativas na formação universitária para a educação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de compreenderem a dimensão de seus trabalhos de modo mais amplo, é mais do que relevante; ela é essencial. Neste livro, os formadores de profissionais na área da Psicologia encontrarão uma ampla análise sobre os projetos pedagógicos e as grades curriculares dos cursos de Psicologia do estado de São Paulo e um amplo levantamento bibliográfico sobre o uso de metodologias ativas na formação do psicólogo. Em seu trabalho, Thaísa buscou disciplinas relacionadas à Ética, às Políticas Públicas, aos Direitos Humanos e às Políticas Afirmativas na formação do psicólogo, por entender que tais temas precisam estar presentes de modo intencional e não ocasional na formação universitária. Por fim, resalto que sua análise sobre o ambiente acadêmico chama a atenção para a importância do papel ativo do estudante sobre sua formação, além da necessidade de oferecimento de oportunidades de reflexão dirigida e de atividades teórico-práticas que possibilitem a construção de um saber fazer que vá além do teórico e técnico, em uma palavra, a construção de um fazer ético. É com alegria que apresento mais um trabalho de minha colega Thaísa ao público interessado em fazer melhor a Psicologia.

PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

ISBN 978-65-5954-285-7



9 786559 542857