

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - So  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd - So  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

JOCIANE MARTHENDAL OLIVEIRA SANTOS

**O ENSINO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS BÁSICAS E  
ESPECÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) NA FORMAÇÃO  
DO PSICÓLOGO**

Sorocaba/SP

2024

JOCIANE MARTHENDAL OLIVEIRA SANTOS

**O ENSINO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS BÁSICAS E  
ESPECÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR  
SUPERVISIONADO (ECS) NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Depto. de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

**Orientação:** Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba/SP

2024

Santos., Jociane Marthendal Oliveira

O ensino centrado em competências básicas e específicas: contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação do psicólogo / Jociane Marthendal Oliveira Santos. -- 2024.  
146f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Paulo Gomes Lima  
Banca Examinadora: Gislayne Cristina Figueiredo, Irani Lauer Lellis, Sílvio César Moral Marques, Gildene do Ouro Lopes Silva  
Bibliografia

1. Formação do psicólogo. 2. Competências. 3. Estágio curricular supervisionado em psicologia. I. Santos., Jociane Marthendal Oliveira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jociane Marthendal Oliveira Santos, realizada em 20/12/2024.

### Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo (UFMT)

Profa. Dra. Irani Lauer Lellis (UFOPA)

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques (UFSCar)

Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva (UNASP)

*Dedicatória*  
*Dedico este trabalho aos meus pais Dalva e José que me ensinaram sobre o trabalho e aos meus filhos que aprendem agora conosco sobre o mesmo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus Criador, autor da vida e dos propósitos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Gomes Lima que tão generosamente deu-me visões amplas da vida e nas pesquisas desenvolvidas ao longo desses anos. Gratidão pelos ensinamentos e cumplicidade nos desafios.

À Capes pelo apoio financeiro em três dos quatro anos de doutoramento.

Aos professores da banca na qualificação Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques (UFSCar-So), Profa. Dra. Elídia Vicentina de Jesus Ribeiro (UEMG), Profa. Dra. Petula Ramanuskas Santorum e Silva (UFSCar- So), Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes (UNASP), e as professoras psicólogas na banca final Profa. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo (UFMT) e Profa. Dra. Irani Lauer Lellis Novo (UFOPA) que prontamente aceitaram o convite e contribuíram belissimamente para o aprimoramento deste trabalho.

Ao meu querido esposo André Oliveira Santos por embarcar nesta aventura de viver a vida ao meu lado.

Aos meus filhos, João Pedro e Maria Elisa, por compreenderem as minhas ausências desde cedo e por me apoiarem com palavras de amor e ânimo refletindo que o caminho do trabalho e esforço são preciosos.

A Renata e a Bruna por me apoiarem com as crianças, cuidados com a casa e alimentação.

A Sabrina, minha sobrinha, nos momentos finais para a qualificação.

As minhas irmãs Grasielle e Aline juntamente com os meus cunhados pelas palavras e atitudes de incentivo e apoio.

À Fernanda, secretária do curso, por me socorrer em momentos cruciais.

Ao grupo Geplage que tem acompanhado meu desenvolvimento e conquistas ao longo destes anos com atitude de incentivo e celebração.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. **O ensino centrado em competências básicas e específicas: contribuições do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação do psicólogo.** 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas- CCHB, Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, Sorocaba, 2024.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar como tem se orientado o ensino centrado em competências básicas e específicas no estágio curricular supervisionado para a formação do psicólogo no Brasil a partir da percepção dos docentes e discentes. Para o alcance deste objetivo foram elaborados os seguintes eixos procedimentais: o primeiro eixo foi o de compreender os fundamentos das políticas de formação para a Psicologia e mudanças de seu contexto atual, a partir da categoria trabalho em Hannah Arendt. Por se tratar de formação para o trabalho, as obras de Hannah Arendt subsidiaram a reflexão sobre uma formação humanizada a partir do desenvolvimento das potencialidades como processo condicionante e vital. Como segundo eixo, foi possível identificar a articulação entre a teoria e prática nos estágios curriculares supervisionados segundo as competências básicas e específicas a partir dos documentos como os planos de cursos das instituições pesquisadas, os trabalhos de teses e dissertações específicos da área de psicologia, e documentos de órgãos nacionais e internacionais educacionais e profissionais que auxiliaram no entendimento da visão macro e micro sobre os caminhos da formação do futuro profissional de psicologia. Desta forma optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa utilizando metodologicamente as técnicas de análise documental. Como terceiro eixo foram realizadas entrevistas com sujeitos pertencentes às instituições selecionadas através de um roteiro de questões semiestruturadas. Foram selecionadas quatro instituições de ensino superior no Estado de São Paulo com universos diferentes, uma pública, uma confessional, uma comunitária e uma privada. Para os participantes das entrevistas, docentes e discentes foram selecionados segundo os critérios estabelecidos que consideravam a formação e prática profissional. Obteve-se um total de 18 entrevistas, 4 entrevistas com os docentes e 14 entrevistas com os discentes. Para a análise da coleta de dados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (2011). A pesquisa apresentou evidências de que a formação do profissional de psicologia nas instituições pesquisadas necessita de encaminhamentos que assegurem uma maior qualificação. As exigências contempladas nas diretrizes promovem uma mudança comportamental no futuro profissional para um estudante mais ativo, porém não assegurações das competências exigidas de uma formação básica conforme os dados coletados. Os estágios realizados não necessariamente promovem a articulação da teoria e prática na visão dos discentes. A formação dos professores foi apontada ao considerar que muitos docentes ministram aulas e supervisionam estágios sem terem a experiência necessária. O tempo das supervisões é curto causando prejuízo a formação. O ensino da ética fica restrito ao tempo dado em disciplinas oferecidas e somente volta a ser revisitado o assunto se promovidas as articulações devidas a partir dos estágios.

**Palavras-chave:** Formação do psicólogo. Competências. Estágio Curricular Supervisionado em psicologia.

SANTOS, Jociane Martindal Oliveira. **Teaching focused on basic and specific competences: contributions of the Supervised Curricular Internship (SCI) in the training of psychologists** 146f. Thesis (Doctorate in Education) – Center for Human and Biological Sciences - CCHB, Federal University of São Carlos - Campus Sorocaba, Sorocaba, 2024.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how teaching focused on basic and specific skills has been oriented in supervised curricular internships for the training of psychologists in Brazil, based on the perceptions of teachers and students. To achieve this objective, the following procedural axes were developed: the first axis was to understand the foundations of training policies for Psychology and changes in its current context, based on Hannah Arendt's work category. Since it is training for work, Hannah Arendt's works supported the reflection on a humanized training based on the development of potentialities as a conditioning and vital process. As a second axis, it was possible to identify the articulation between theory and practice in supervised curricular internships according to basic and specific skills based on documents such as course plans from the institutions studied, thesis and dissertations specific to the area of psychology, and documents from national and international educational and professional bodies that helped to understand the macro and micro vision of the paths of training for future psychology professionals. Thus, we opted for a qualitative research approach using documentary analysis techniques as a method. As a third axis, interviews were conducted with subjects from the selected institutions using a script of semi-structured questions. Four higher education institutions in the state of São Paulo were selected, each with different universes: one public, one religious, one community-based, and one private. The interview participants were teachers and students, who were selected according to established criteria that considered their training and professional practice. A total of 18 interviews were obtained, four with teachers and 14 with students. The content analysis technique, according to Bardin (2011), was used to analyze the data collected. The research presented evidence that the training of psychology professionals in the institutions studied requires guidelines that ensure greater qualification. The requirements included in the guidelines promote a behavioral change in the future professional for a more active student, but do not ensure actions of the skills required for basic training, according to the data collected. The internships carried out do not necessarily promote the articulation of theory and practice in the students' view. Teacher training was highlighted when considering that many teachers teach classes and supervise internships without having the necessary experience. The supervision time is short, which is detrimental to training. Teaching ethics is restricted to the time given in the courses offered and the subject is only revisited if the appropriate articulations are promoted based on internships.

**Keywords:** Training of the psychologist. Skills. Supervised Curricular Internship in psychology.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Esquema sobre o percurso formativo baseado em Hannah Arendt.....	41
<b>FIGURA 2:</b> Mapa Conceitual.....	45
<b>FIGURA 3:</b> Esquema da formação em psicologia.....	111

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Ocupações das áreas de psicologia com vínculos empregatícios em 2020 .....	47
<b>QUADRO 2:</b> Definições de competências: contribuições da área de psicologia.....	52
<b>QUADRO 3:</b> Definição das competências.....	57
<b>QUADRO 4:</b> Artigos.....	59
<b>QUADRO 5:</b> Dissertações.....	61
<b>QUADRO 6:</b> Teses.....	63
<b>QUADRO 7:</b> Competências e habilidades gerais 2001 e 2002 .....	68
<b>QUADRO 8:</b> As competências gerais de 2004 para 2019 .....	72
<b>QUADRO 9:</b> As habilidades de 2004.. .....	74
<b>QUADRO 10:</b> Principais mudanças nas diretrizes referentes aos estágios.....	80
<b>QUADRO 11:</b> Trabalhos com descritores: competências, habilidades curso e psicologia .....	85
<b>QUADRO 12:</b> Eixos sobre as competências e habilidades: significações e contextos .....	86
<b>QUADRO 13:</b> Entrevistas .....	92
<b>QUADRO 14:</b> Caracterização das instituições e tempo dos cursos de psicologia .....	94
<b>QUADRO 15:</b> Caracterização dos respondentes entrevistados: docentes.....	95
<b>QUADRO 16:</b> Caracterização dos sujeitos entrevistados: discentes.....	96
<b>QUADRO 17:</b> Notas, anos e as diretrizes que nortearam os PPCs.....	97
<b>QUADRO 18:</b> Perfil do egresso das instituições.....	98
<b>QUADRO 19:</b> Instituições e participantes da pesquisa.....	100
<b>QUADRO 20:</b> Respostas dos discentes - instituição comunitária.....	107
<b>QUADRO 21:</b> Respostas dos discentes - instituição pública.....	108
<b>QUADRO 22:</b> Respostas dos discentes - instituição privada.....	109
<b>QUADRO 23:</b> Respostas dos discentes - instituição confessional.....	110

## **LISTA DE SIGLAS**

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAGED- Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CFP- Conselho Federal de Psicologia

ECS- Estágio Curricular Supervisionado

ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IES- Instituição de Ensino Superior

OECD- Organization for Economic Co-operation and Development

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE QUADROS.....	x
LISTA DE SIGLAS.....	xi

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
------------------------	-----------

### CAPÍTULOS

#### **I. O TRABALHO E A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: ELEMENTOS PARA O DEBATE .....22**

1.1 Trabalho, labor e ação.....	23
1.2 Elementos para uma formação: condição humana e as competências.....	28
1.3 A crise na educação.....	35
1.4 Sobre as possibilidades e contingências de formação profissional: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado em psicologia.....	41

#### **II. COMPETÊNCIAS: SURGIMENTO E PERCURSO NA PSICOLOGIA..... 46**

2.1 Contexto socio-histórico das políticas educacionais para os cursos de psicologia e o surgimento do conceito de competência na educação.....	46
2.2 As contribuições da psicologia para o termo competências: implementação e assimilação das competências para a educação.....	53
2.3 As competências no campo da Psicologia.....	56

#### **III. A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BASEADO NAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS E ESPECÍFICAS.....67**

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia: sobre competências gerais e específicas.....	67
3.2 O desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e sua viabilidade.....	76
3.3 A formação do psicólogo e o ensino centrado em competências: posicionamento autoral à luz da literatura especializada.....	82

<b>IV. PAPEL E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES .....</b>	<b>88</b>
4.1 Delineamento da pesquisa.....	88
4.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados .....	90
4.2.1 Critérios para as instituições e locais epistemológicos da pesquisa.....	92
4.2.2 Critério de seleção dos respondentes.....	92
4.3 Análise dos dados.....	95
4.4 Estratégias e direcionamentos quanto as aprendizagens das competências e habilidades no estágio curricular supervisionado de psicologia.....	98
4.4.1 Respostas dos docentes.....	99
4.4.2 Respostas dos discentes.....	107
4.4.3 Alguns pontos sobre as entrevistas.....	112
4.5 A formação do psicólogo orientada pelo ensino centrado em competências básicas e específicas vivenciada nos ECS: entre devolutivas e encaminhamentos.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

As mudanças e transformações político-econômico-sociais ocorridas a partir da década de 1990 contribuíram para intensificar a sintonia entre meios de produção, força de trabalho e instrumentos respectivos frente ao mundo globalizado em que a categoria de fronteira geográfica fora posta em suspensão, dada a sintonia e o encadeamento de interesses de distintos blocos ou grupo de países (Dale, 2009). Nesse quadro fazia sentido para os pregoeiros do novo paradigma de produção (toyotismo) a afinação da formação de perfis profissionais por meio de categorias comuns que dialogassem com as aspirações do mercado, desde as etapas mais tenras da educação até as de formação de pessoal de alta qualificação.

Especificamente no caso brasileiro, o alicerce ou afinação com tal panorama, deu-se de forma gradual com a roupagem da “revolução educacional” tal qual como anunciada por Paulo Renato de Souza, ministro da Educação de Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil na década de 1990 e que, encampadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e desenho das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), dentre outros, as categorias de competências, habilidades e atitudes passaram a compor permanentemente, desde então, o currículo dos níveis da Educação Básica e Superior no Brasil.

É neste contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia, Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004 (Brasil, 2004), são arquitetadas trazendo em sua composição artigos referentes aos estágios curriculares supervisionados as orientações do artigo 20 ao 23 com as ênfases curriculares cadenciadas por competências e habilidades como mecanismo de prática e formação do aluno. Conseqüentemente, conforme Lima (2005) o modelo neoliberal que avançara no Brasil desde então, vem marcando a construção do currículo educacional no país.

A concepção de “competência” como estratégia de crescimento do mercado capitalista tem o propósito a ser alcançado na dinâmica de *inputs* e *outputs*, distinta de uma proposta de educação para a formação de um sujeito histórico, já que está voltada para o atendimento de uma demanda requerida através do contexto da globalização, em que as necessidades econômicas e produtivas são supridas através de mão de obra capacitada. Porém, esta é uma das concepções que existem referentes aos propósitos sobre a qualificação de profissionais que depõem contra as

estratégias e reformas para a formação para o trabalho, entretanto, predominante visto que tal vetor é um ordenador da produção das políticas públicas, implícitas no percurso formativo dos cursos superiores e que, notadamente, é transversalizada pelo percurso formativo guiado pelos estágios curriculares supervisionados.

No caso dos cursos de psicologia tal realidade constitui-se um chamamento para a reflexão sobre a formação do psicólogo, os impactos dos estágios curriculares supervisionados no percurso formativo e o Ensino centrado em competências básicas e específicas a partir das expectativas de docentes e discentes de instituições de educação superior, nosso objeto de estudo.

A questão é que, segundo Bernardes (2016, p. 96), a psicologia ainda não tem um modelo para que o processo formativo seja garantidor (não de um modelo ideológico) de uma educação de qualidade no desenvolvimento das competências e habilidades, visto que faltam referenciais que balizem a prática profissional, estando condicionada, muitas vezes, “ao sabor” dos supervisores de estágios com orientações muito mais técnicas do que práticas. Diz a autora, que os professores supervisores têm importância basilar na formação do psicólogo e que os cursos de psicologia precisam de profissionais que acompanhem os alunos nos estágios e ampliem seus horizontes para além das ênfases escolhidas compreendendo que a psicologia “não comporta uma visão de mundo estática” exigindo reflexão em cada situação servindo de elementos para outras ações (Bernardes, 2016, p. 79).

Na Lei 11.788/2008 ou Lei de Estágio no capítulo I, no artigo 3 inciso 1º o estágio é considerado como ato educativo escolar supervisionado e deverá ter o “[...] acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. E no capítulo II, no artigo 7 da mesma Lei é declarado “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (Brasil, 2008).

Segundo Silva (2010) a articulação entre teoria e prática está aparentemente institucionalizada na formação profissional do psicólogo, porém tal aparência pode ocultar improvisos que podem relativizar a formação profissional do psicólogo; em suas palavras: “O que ocorre é um improviso de práticas a partir de iniciativas particulares tanto de docentes como de discentes na busca por uma formação que

concilie teoria e prática profissional” (Silva, 2010, p.341). O autor em entrevista com a ex-relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares para a área de Psicologia afirma que ela “previu um peso a uma iniciativa particular do professor” na possibilidade de uma formação satisfatória considerando o casamento entre teoria e prática durante o processo formativo do psicólogo (Silva, 2010, p. 342). Tais pistas solicitam que, como parte do percurso formativo, os ECS, à luz do Ensino centrado em competências básicas e específicas devem ser objeto de explicitação do que se espera do estudante de psicologia e, conseqüentemente da formação do psicólogo.

Questões como: “quais competências e habilidades devem ser trabalhados nos estágios?”; “quais as concepções dos professores sobre as competências básicas e específicas que devem ser trabalhados nos estágios dos cursos de psicologia?”; “como os alunos são inseridos no campo para as práticas?”; É claro e evidente as expectativas da formação do psicólogo a partir do Ensino centrado em competências, tal como anunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia (DCNPSI) serviram como ponto de partida para a construção da problemática dessa tese de doutorado em educação, evidenciada na seguinte construção: “*em que medida a formação do psicólogo tem se orientado pelo ensino centrado em competências básicas e específicas vivenciadas nos ECS?*”

Compreende-se que o estágio curricular supervisionado é um dos pontos ou requisitos que se articula às demais estratégias para o alcance da formação do profissional, capacitando-o, pelo menos inicialmente para sua inserção no mercado de trabalho. Sob esse olhar, a delimitação da presente pesquisa se debruçou em desvelar o ensino das competências básicas e específicas utilizadas nos ECS dos cursos de psicologia propostas pelas DCNPSI com recorte temporal de 2004 a 2019. Tal temporalidade justifica-se no limite inferior visto que as DCNPSI foram instituídas pela Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004 (Brasil, 2004), e sua última revisão, limite superior, data do ano de 2019 com o Parecer CNE/CES nº 1071/2019 (Brasil, 2019), aprovado em 4 de dezembro de 2019 que atribui em seu texto estar em consonância com a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional de 2016.

O estágio é o ponto nodal entre a aprendizagem teórica e a prática, pautado nas políticas educacionais existentes que regem o posicionamento de professores,

coordenadores, instituições e alunos na inserção da prática. É imprescindível que se pesquise a partir dos estágios e dos atores que implementam esta política como tem se revelado o Ensino das competências.

Segundo Santos (2020) ao pesquisar sobre a implementação da política de estágios no ensino superior dos cursos de psicologia e suas adequações normativas a partir da década de 90, percebeu que nos cursos de psicologia de quatro (4) universidades, uma (1) pública, uma (1) comunitária, uma (1) confessional e uma (1) privada comunitária elencadas no Estado de São Paulo, uma resistência nos cursos mais antigos (com 30 anos ou mais) de psicologia em inserir as DCNPSI de 2004 efetuando a mudança curricular somente nos anos 2011 e 2012. Uma média de oito anos depois da criação das DCNs. Surge então o questionamento: “esta resistência tem alguma relação com o Ensino das competências?” Portanto para este estudo de doutoramento, e observando a questão apontada pela autora sobre a morosidade da implementação das políticas públicas para o Ensino Superior, foram selecionadas quatro (4) Instituições de Ensino Superior (IES) com cursos de psicologia em andamento, considerando diferentes contextos que tornariam rica a análise proposta para o presente estudo, definiu-se o universo das seguintes instituições: uma (1) pública, uma (1) confessional, uma (1) comunitária e uma (1) privada.

Por meio de entrevistas e acerca das percepções dos respondentes sobre a formação inicial do psicólogo durante o ECS, tendo como diretriz o Ensino centrado em competências básicas e específicas como estabelece as DCNs para os Cursos de Ensino Superior em Psicologia, foram delimitados critérios para a seleção dos respondentes totalizando em 18 sujeitos.

Para os critérios de inclusão e exclusão foram relacionados sujeitos conforme características da formação dos discentes e docentes e em relação a prática profissional.

Acerca da seleção dos respondentes, justifica-se ser fundamental conhecer a percepção dos alunos e professores elencados devido as concepções de ambos nos estágios sobre as competências, porém estas mesmas ensinadas e aprendidas, e como estas concepções aparecem nas supervisões, momento de alta qualificação (individual ou em grupo).

Escolheu-se o Estado de São Paulo por apresentar o maior número de cursos de

psicologia do Brasil (Lisboa e Barbosa, 2009) e por ter a maior diversidade em instituições a fim de perceber os pontos comuns e incomuns na busca pelas respostas desta pesquisa.

O objetivo geral: *analisar como a formação do psicólogo tem se orientado pelo ensino centrado em competências básicas e específicas nos ECS a partir da percepção dos docentes e discentes.*

Os objetivos específicos:

- Compreender os fundamentos das políticas de formação para a Psicologia e mudanças de seu contexto atual, a partir da categoria trabalho em Hannah Arendt;
- Identificar os eixos da articulação entre a teoria e prática nos estágios curriculares supervisionados segundo as competências básicas e específicas a partir de base documental (PPCs);
- Discutir com base na fala dos respondentes, as percepções sobre a formação do psicólogo a partir do ensino centrado em competências básicas e específicas, centralmente durante o curso do ECS: se tais competências são explicitadas como metas a serem trabalhadas e alcançadas como parte da formação profissional por parte das instituições e supervisores, se a dimensão teórica e prática foram significativas ou suficientes para o entendimento das categorias das competências elencadas e, o que esperar como pontos e estratégias para a formação de um psicólogo que ultrapasse uma performance utilitarista da profissão.

O interesse pela temática surge na atuação como profissional de psicologia clínica, o que proporcionou o contato com muitas pessoas que diziam ter procurado profissionais da área para seus filhos, mas sem resultados aparentes. A preocupação com a própria formação direcionou a pesquisadora a uma continuidade dos estudos que contemplassem a formação do profissional de psicologia no Brasil e respostas para situações reais e recorrentes na atuação profissional.

Os achados da dissertação de mestrado em educação, “O estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em psicologia: avaliação sobre a

implementação da política”, impulsionaram a solicitação pela ampliação de categorias que evocavam discussões mais aprofundadas, como exemplificação, a discussão do curso de psicologia e o ensino centrado em competências básicas e específicas. De igual modo, o percurso metodológico e a aplicação dos recursos disponíveis contribuíram para que a proposta de investigação ocorresse.

Em termos sociais, a presente pesquisa se revelou importante na medida em que contribuiu para o esclarecimento da formação dos psicólogos no ensino superior viabilizando dessa maneira um diálogo mais bem fundamentado e consciente, assim como uma reflexão consistente e ponderada sobre o tema.

No que diz respeito à relevância científica, este trabalho contribuiu para o desencadear de um processo reflexivo sobre um tema, abrindo possibilidades de novos e mais amplos estudos e desdobramentos do presente objeto visto a carência de estudos nesta área. Novas pesquisas podem emergir a partir desta iniciativa, repercutindo em ganho para o conhecimento na área.

A tese da presente pesquisa é que *o Ensino centrado em competências básicas e específicas, que se consolida com o Estágio Curricular Supervisionado na formação do psicólogo, necessita de maior explicitação de seus propósitos formativos para os professores supervisores e para os estudantes de psicologia.* Tal afirmação tem como suporte os seguintes:

- a) Há pouco esclarecimento institucional e de docentes responsáveis pelo ECS sobre o percurso formativo do psicólogo;
- b) No ECS em psicologia a ênfase dá-se pela ação pragmática de tarefas, ao invés de uma preocupação centrada na explicitação do próprio ensino centrado em competências básicas e específicas;
- c) A formação do profissional em psicologia necessita perseguir e compreender a realidade incluindo os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais dessa realidade – objetos não contemplados no decorrer dos cursos ou nos ECS.

Quanto ao referencial teórico utilizou-se Hannah Arendt a fim de refletir a categoria trabalho e quais são os fatores essenciais na formação do futuro psicólogo. Como parte da fundamentação teórico-metodológica foram consultadas obras da literatura específica da área de psicologia, pois apresentam as passagens e

modificações dos currículos favorecendo a análise do objeto proposto devido os reflexos e impactos históricos, bem como a literatura científica produzida em instituições universitárias. Outra parte foram os documentos emitidos pelo CFP e documentos e legislações educacionais que envolvem os estágios e as entrevistas realizadas com os sujeitos elencados nesta pesquisa.

Como metodologia escolheu-se a abordagem da pesquisa qualitativa, devido a opor-se à quantificação como única via de validar uma generalização. Para Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa possui cinco características típicas da investigação: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) as análises dos dados tendem a ser de forma indutiva; e) o significado é de importância vital.

A pesquisa qualitativa permite e preocupa-se com aquilo que é dito pelos respondentes. Assim o pesquisador não presume resultados sem antes efetuar a investigação. As preferências, interesses, dificuldades, princípios e valores só serão obtidos pela interação do pesquisador com os participantes devido o interesse do pesquisador sobre o processo e não somente pelo resultado final. Todas as informações recolhidas podem ser obtidas através de entrevistas e questionários, mas além dessas ferramentas as impressões do pesquisador são descritas. Serão descritos os locais, a recepção e o contato realizado com os participantes, enfim tudo que possível torna-se material de pesquisa. Desta forma abrem-se métodos e estratégias na busca da resposta a temática construída devido os amplos meios e estilos que a abordagem oferece (Santos, 2020).

Quanto aos eixos procedimentais foram realizados:

- O levantamento bibliográfico nas plataformas CAPES periódicos, CAPES teses e dissertações, BDTD e SCIELO (com recorte de 2004 a 2019);
- O levantamento de documentos e normativas da legislação brasileira que respondem sobre os estágios e mudanças educacionais no ensino superior;
- Análise documental e análise de conteúdo para tratamentos dos dados.

As etapas da pesquisa primeiramente foram os levantamentos de obras de

Hannah Arendt como fundamentação teórica, depois o levantamento de obras específicas da área de psicologia que resultaram em 13 teses, 19 dissertações e 18 artigos. Como segundo passo da pesquisa foram feitas análises e categorizações das produções utilizando a análise de conteúdos (Bardin, 2011), compondo um contexto atual sobre as demandas que recaem sobre os estágios curriculares. Como terceira etapa foram analisadas todas as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001 a 2022 e a evolução gradativa das competências nas legislações. E na quarta e última etapa foram explicitadas a metodologia da pesquisa, as coletas de dados mediante questionários e entrevistas, o tratamento e articulação dos achados no campo com as produções acadêmicas para a tessitura da tese.

Como método de exposição o trabalho ficou dividido em quatro capítulos: o primeiro traz toda a compreensão moderna, mas utilizada pela contemporaneidade, os conceitos sobre labor, trabalho e ação mesmo que brevemente, mas expostos segundo as críticas de Hannah Arendt. No mesmo capítulo são apresentados os efeitos na educação em diferentes concepções sobre o trabalho e como esses efeitos chegaram aos estágios curriculares supervisionados.

No segundo capítulo foram apresentados os diferentes entendimentos na área de educação e na psicologia sobre as competências e como esses conceitos podem ferir grandemente o entendimento sobre uma educação de preparação para o trabalho. Através da análise de conteúdo foi possível analisar o termo competência em cada trabalho e categorizá-los conforme os significados. Todas as análises foram apresentadas em quadros com o número de termos encontrados.

No terceiro capítulo foram realizadas análises sobre as legislações das diretrizes anteriores e a vigente a fim de observar as mudanças em relação aos estágios e o processo de inserção das competências. Neste capítulo foi realizado um segundo levantamento de produções na área de psicologia sobre trabalhos pós diretrizes e como estes abordavam as competências e habilidades. As bases utilizadas para a pesquisa foram a BDTD e Redalyc com os descritores competências, habilidades, curso e psicologia. Ainda neste capítulo são feitas considerações e reflexões a partir do referencial teórico em Hannah Arendt sobre os caminhos da formação do psicólogo e os direcionamentos para o trabalho.

E no quarto capítulo foram apresentados em detalhes os critérios estabelecidos

e escolha das instituições e respondentes que participaram desta pesquisa, a análise das respostas concedidas pelos respondentes, as ausências nos documentos e falas que revelaram a realidade da formação do profissional de psicologia das instituições pesquisadas.

## CAPÍTULO I

### O TRABALHO E A EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT: ELEMENTOS PARA O DEBATE

O trabalho como a categoria central de nosso objeto, já que se propõe discutir sobre a formação inicial do psicólogo, encontrou em Hannah Arendt o seu referencial teórico, visto aquilatar as nuances entre uma visão periférica e uma visão mais pontuada de condicionantes que explicitam as suas manifestações na produção do homem e interesses a ele subjacentes.

Hannah Arendt, nasceu em 14 de outubro de 1906 na Alemanha e faleceu em 1975 nos Estados Unidos (Young-Bruehl, 1993). Pensadora contemporânea que traz na sua obra os efeitos da Primeira Guerra Mundial, Holocausto, a Segunda Guerra mundial e a Guerra Fria vividos por ela. De família classe média, judia, teve a oportunidade de estudar. Formou-se em Filosofia e defendeu seu doutorado em 1929, ainda na Alemanha, sob orientação de Karl Jaspers, com a tese “O conceito de amor em Santo Agostinho”. Devido a Segunda Grande Guerra, refugiou-se na França e depois nos Estados Unidos, onde viveu até a sua morte. Lá trabalhou em jornais e em Universidades (Silva e Melo, 2015).

A maior parte dos estudos históricos e das análises da Alemanha nazista publicados nos últimos 15 anos subsequentes e ao final da guerra, foram escritos por refugiados especialitas em ciências sociais que haviam começado a deixar as suas impressões antes da guerra. A obra “A origem do totalitarismo” tornou Hannah Arendt conhecida, recebendo fama internacional e um lugar de prestígio entre os teóricos da sua geração. Sempre uma pensadora polêmica e independente que se manteve distante das escolas acadêmicas, dos partidos políticos e das tendências ideológicas (Young-Bruehl, 1993). Por todos estes motivos, vida e obra, justificam a escolha da autora e sem dúvidas, assertiva nas observações da atualidade que envolvem educação e trabalho.

Para tanto, o capítulo I está estruturado inicialmente na discussão das categorias trabalho, labor e ação, seguido do olhar sobre a formação do homem e as implicações de sua condição humana, os porquês das crises humanas e educacionais que se perpetuam e, por fim o dilema da formação profissional consolidada nos Estágios Curriculares Supervisionados na perspectiva arenditiana.

## 1.1 Trabalho, labor e ação

Os conceitos arentidianos sobre a condição humana são: o **labor** que corresponde a própria vida, o **trabalho** que é a mundanidade e a **ação** a pluralidade. As três atividades tem íntima relação com as condições mais gerais da existência humana. O labor assegura a sobrevivência e a vida da espécie, o trabalho assegura os produtos produzidos, emprestam durabilidade à futilidade da vida e a ação cria a condição para a lembrança ou seja, para a história. A autora parte do pressuposto de que tudo aquilo que o homem entra em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência, portanto somos seres condicionados. Declara que tudo que adentra o mundo humano, ou que é trazido com esforço, torna-se parte de sua condição. Diferencia a condição humana de natureza humana afirmando ser a soma total das atividades e capacidades humanas (como pensar e raciocinar, a própria vida, natalidade, mortalidade, mundanidade e pluralidade) e a natureza humana como a característica de que somos condicionados. A autora utiliza a expressão *vita activa* do latim (vida ativa) para se referir as três atividades fundamentais, trabalho, labor e ação, como respostas à condição do ser humano no mundo e lembra que esta é carregada de tradição (Araújo, Ferreira, Carvalho, 2021).

Recorrendo a Aristóteles e a história, explica que os homens podiam escolher três modos de vida (*bioi*) livremente (aqui é eliminado qualquer modo de vida ligado somente a sobrevivência), mas que estes modos tinham coisas em comum como se ocuparem do belo, a vida voltada para os prazeres da vida e a vida dedicada aos assuntos da polis. A vida voltada para a ação (práxis), esfera denotada aos assuntos humanos recebe a expressão aristotélica de *bios politikós*. As duas atividades: políticas e constituintes de *bios politikós* a ação (práxis) e o discurso (lexis) atividades que excluíam tudo que fosse apenas necessário e útil. Pontua que, nem o trabalho e nem o labor eram dignos para constituir uma *bios*. Porém foi com Agostinho que a expressão *vita activa* perdeu o seu significado político e passou a “denotar todo tipo de engajamento nas coisas deste mundo”(Arendt, 2007, p.22) (*bios theoretikos* traduzido como vida contemplativa).

Então, a ação passa a ser vista como uma necessidade da vida terrena, e que a contemplação era o único modo de vida realmente livre. Este dilema entre quietude e ocupação é percebido a partir de Aristóteles como modos de vida político e teórico

em qualquer modo de um dos três modos de vida (belo, prazer, polis), pois não se tratava de movimentos físicos externos podendo ser atividades do mero pensamento que deveriam culminar na contemplação.

Para Arendt (2007, p.24) o cristianismo tendo a crença num mundo onde as alegrias surgem a partir da contemplação, conferiu o “rebaixamento” da *vita activa* como posição subalterna e secundária coincidindo com a descoberta da contemplação (*theoria*) como faculdade humana, enfocando na escola socrática, o pensamento e raciocínio que desde então orienta o pensamento metafísico e político de toda nossa tradição. Para a autora, o valor dado a contemplação obscureceu as manifestações da própria *vita activa* segundo a inversão hierárquica da tradição somada a inversão hierárquica na era moderna em Marx e Nietzsche. Detalha o salto dado na modernidade da teoria para a ação, e da contemplação para o trabalho. As inversões tem em comum, a mesma preocupação humana prevalecendo em todas as atividades dos homens para a vida, para o mundo e, principalmente, para a pluralidade humana. Mas como tornar todas as atividades como igualmente importantes?

Primeiramente a distinção do labor e trabalho foram inventadas na modernidade. O labor passa a ser compreendido como uma atividade do próprio organismo e o trabalho como aquele feito pelas mãos, diferentemente dos tempos antigos onde o labor e trabalho eram vistos com desprezo, pois exigiam a força física. As ocupações mais nobres eram as que se dedicavam a política. A distinção entre trabalho e labor ocorre com a enaltação do labor. O labor é promovido como a origem de toda a produtividade. E o trabalho como o criador do homem permitindo a humanidade do homem (Arendt, 2007).

Desta forma, o homem é reduzido de *animal rationale* para *animal laborans* e *animal faber* (animal racional, animal laboral e animal fabricante). Este labora, consome produtivamente como sua condição fisiológica. O labor é visto como a atividade que consome e o trabalho como aquele que fabrica para o uso das coisas. O resultado do labor nada deixa, o resultado do seu esforço é consumido quando o esforço é despendido pelo *animal laborans*. Os produtos do labor são consumidos rapidamente quanto o próprio processo biológico da vida. O *homo faber* (homem artífice, homem com a necessidade de controlar seu entorno através de ferramentas criadas por ele mesmo) que é aquele que produz coisas ou produtos para o uso e não

de consumo (Arendt, 2007).

Mas após a distinção entre labor e trabalho ambos são nivelados como produtivos, portanto a premissa é que não existem diferenças entre os trabalhos, mas que todo o trabalho tem uma produtividade própria. Se antes eram classificados como produtivos e improdutivos, agora passam a ser vistos com os mesmos resultados.

Em suas críticas, Arendt (2007,p. 98) declara que as qualidades do labor são diferentes às do trabalho e que elas não podem ser equacionadas. Explicita que o trabalho é destrutivo e o labor não, embora ambos sejam devastadores, o trabalho é realizado pelo labor para fabricar e preparar para depois ser destruído.

Outra questão é sobre o produto final e o processo do trabalho. Para Arendt o produto final material é resultado do trabalho. As inversões da modernidade, propõem que ao final em cada produto está imbutida a força humana, uma energia que não se consumiria, o que é contraditório, pois todas as coisas sendo duráveis ou não serão consumidas ou degradadas. Nesta constatação, o homem ao final é explorado devido o pagamento nunca representar a energia total consumida deste organismo. Supondo que a força de trabalho nunca se perde e se dissipa com trabalhos pesados, isto resultaria em horas de trabalhos vagos tornando o homem cada vez mais ávido em suprir seus apetites de consumo revelando um perigo para ele mesmo suprir somente as suas necessidades pela via do labor. Daqui também advém a noção de valor ou mais valia. As coisas não possuem valor em si mesmas, mas a função que as coisas exercem no processo vital do consumidor. O valor agora seria subjetivo e não somente objetivo. A expressão valor foi substituída pela expressão valor de uso.

Esta inversão feita com o valor é feita com o próprio trabalho. Lessa (2012) afirma que nesta acepção de “intercâmbio material” “eternamente necessário” do homem com a natureza, o trabalho é uma categoria distinta do trabalho abstrato, produtor de mais-valia. Ou seja, o trabalho abstrato é aquele que é alienado pelo capital, o trabalho assalariado, e o trabalho é a transformação da natureza pelo qual o homem constrói a si próprio como indivíduo e a totalidade social a qual ele é participante. A diferença daquilo que é público ou privado no trabalho inexistente devido a emancipação do labor e seu banimento da esfera privada foi o que desencadeou um crescimento artificial, sua divisão e a sua produtividade fazendo com a esfera natural doméstica vá contra a esfera social.

O trabalho no entendimento arendtiano tem a ver com mundanidade e o labor com o privado. Nada é mais privado que a dor, mas é somente com dor e com esforço é que pode vir a recompensa. Este mundo artificial onde aquilo que era privado que promovia a dor pelo alcance de objetivos como - passar dor para conquistar objetivos, viver a solidão nos estudos por objetivos virou público, ou seja, o homem só se importa com suas próprias experiências e seus argumentos baseiam-se somente nelas, contradizendo a sua própria natureza que é viver a dor. É somente a partir da dor que o homem tem a sua recompensa, portanto acesso a felicidade. A liberdade, que vem a partir do trabalho, é o direito de buscar a felicidade. Buscar a felicidade é o mesmo que ter o direito a vida. A felicidade não é alcançada na ausência da dor, mas ela surge como intervalos nesta dinâmica (Arendt, 2007).

O labor é promovido á estatura de coisa pública podendo ser organizado e dividido, porque o que está em jogo é a força humana. A força desse corpo que trabalha, Marx chamou a força de trabalho. Ocorre então, a inversão do que era o trabalho para o que se tornou na modernidade: força de trabalho para os modo de produção capitalista. “A propriedade moderna perdeu seu caráter mundano e passou a situar-se na própria pessoa, isto é naquilo que o indivíduo somente podia perder juntamente com a vida” (Arendt, 2007, p.80). Contrapondo as inversões propostas na modernidade, a autora afirma ser o valor e não as coisas que dizem sobre a capacidade de produção de um homem. O tempo de trabalho substituiria a questão do valor dado as coisas e se encontraria no mesmo padrão para as relações de troca. Mas esta mercadoria de valor imutável obtida do labor seria a fonte de toda a propriedade e não a propriedade privada que eram as terras das famílias. As famílias se perpetuavam em suas tradições e subsistiam devido à propriedade privada. Não era somente o valor da terra, mas os valores também desses que se perpetuavam a partir da terra. Observando este aspecto compreende-se o surgimento das classes que são as comunidades que concentram-se em torno de uma única atividade necessária para manter a vida, o labor. O surgimento de uma classe é quando todos os membros desta comunidade, consideram o que fazem primordial como modo de garantir a própria subsistência e de suas famílias.

Na modernidade, a nova concepção é de que a sociedade não cria nada. Ela seria uma consequencia das forças econômicas do modo de produção. Portanto, o Estado defenderia os interesses dos que comandam as forças de produção para

impedir as mudanças no poder. E o capitalismo cria valor sobre as coisas expropriando o trabalhador. Por isso a sociedade igualitária ou a proposta da revolução é a existência de uma sociedade sem classes e sem Estado. Mas e se tirarmos as classes e o Estado o que restam? Os conflitos. Aonde estiver o ser humano ali haverá conflitos.

O que está em jogo ontem e hoje é a questão do trabalho. Embora muitas inversões tenham ocorrido no século XIX foi somente no século XX que foram incorporadas à sociedade. A luta contra *animal rationale* da filosofia que remete ao homem sofredor agora é vista, segundo as inversões, a humanidade do homem consiste em sua força de trabalho (Arendt, 2016).

Para Hannah Arendt (2007) o pensamento precede e ele transforma o pensamento em realidade com o trabalho. Portanto fugir e libertar-se da necessidade conduz a libertação do ser humano que vive para si e suas necessidades. O caminho apresentado para a sociedade moderna foi de fugir dos grilhões da dor e do esforço trazendo sentido a vida do homem, quando percebe-se que o contrário tem feito o homem caminhar para sua auto destruição.

A ação do homem como a constituinte da história, lembra-o quem ele é, do que é capaz, suas conquistas e vitórias. As inversões, ou seja, as narrativas diferentes das tradicionais que o homem tinha na antiguidade, apresentam esses feitos somente como extraordinários, únicos ou isolados na história devido os movimentos serem percebidos somente à imagem da vida biológica (Arendt, 2016).

O ser humano é mais que um organismo vivo. As palavras e atos inserem o ser humano no mundo humano. Ele qualifica suas ações, produz lembrança, portanto a história. Adentrando nas reflexões sobre o trabalho observa-se a qualificação como fator inerente. Qualquer atividade de trabalho exercida deve conter um fator mínimo de qualidade. Essa mensuração é realizada pelo juízo de valores que existem em uma sociedade. Mas ele também pode ser simplesmente verificado. O trabalho foi realizado? Sim ou não? Se ele foi realizado, quais produtos gerou ou em quais efeitos resultou? Se não foi realizado, não poderá ser julgado nem avaliado. Mesmo o trabalho solicitado, mas não realizado, ele surte efeitos nas relações daqueles que estão exercendo as atividades de trabalho e coloca os indivíduos em determinadas posições e lugares. A questão é que a qualidade não é nula no trabalho. Para Arendt (2007) o julgamento da excelência nunca é uma mera utilidade, pois são critérios objetivos para

que cada coisa tenha o seu lugar no mundo e assim o homem faz do mundo o seu lar.

Ao considerar a força de trabalho, os trabalhos qualificados e não qualificados não têm distinção. Hannah Arendt (2007) observa esta questão quando apresenta que o fator qualidade encontra-se na condição humana, pois se o homem tem a ação por condição é como ele vai se diferenciar da pluralidade agindo, pensando, falando, criando. Por isso o valor das obras de arte e dos poemas são perpetuados tradicionalmente. São formas de imortalizar-se. São demonstrações da capacidade humana.

Viabilizar o desenvolvimento das capacidades humanas perpassa pela educação guiando para o trabalho. Portanto cabem aqui alguns questionamentos: A educação tem se preocupado com o preparo para o trabalho? Como as políticas públicas para a educação estão organizadas para o encontro com o trabalho? Será que as inversões da modernidade chegaram a educação? Existem resistências a fim de paralisar ou inviabilizar o estabelecimento de competências como fator básico de formação?

No tópico a seguir serão apresentados elementos imprescindíveis para a formação que conduz ao trabalho refletindo sobre a condição humana e as competências.

## **1.2 Elementos para uma formação: condição humana e as competências**

As ações humanas se diferem como a ação política e ação das obras de artes e dos poemas. A ação política visa aquilo que é comum aos demais através do diálogo e as obras e poemas como ações conquistadas no privado, mas que ambas possuem a criatividade. A criatividade da ação política se dá no discurso e no contínuo exercício da liberdade pública das instituições. A persuasão igualitária é o que anima o debate político e fundamenta o processo político que até um certo momento exigirá as escolhas entre os diversos argumentos. A ação conjunta, que fundamentou a comunidade política, confere autoridade ao poder e ela estabelece os princípios da ação futura (Arendt, 2016).

O problema da contemporaneidade é que essa mesma autoridade que legitimou a liberdade pública apresenta tendências a suprimir essa mesma liberdade. A autoridade tem sido forjada pelo autoritarismo quando os debates públicos feitos em prol da verdade e dos fatos, ocorrem em torno da substituição da verdade. E a mentira tem sido utilizada não somente como uma criatividade de indivíduos, mas

compartilhada entre populações onde o princípio da ação é a lógica ideológica.

A diferença mais marcante entre os sofistas antigos e os modernos é simples: os antigos se satisfaziam com a vitória passageira do argumento às custas da verdade, enquanto os modernos querem uma vitória mais duradoura, mesmo que às custas da realidade. Em outras palavras, aqueles destruíam a dignidade do pensamento humano, enquanto estes destroem a dignidade da ação humana. O filósofo preocupava-se com os manipuladores da lógica, enquanto o historiador vê obstáculos nos modernos manipuladores dos fatos, que destroem a própria história e sua inteligibilidade, colocada em perigo sempre que os fatos deixam de ser considerados parte integrante do mundo passado e presente, para serem indevidamente usados a fim de demonstrar esta ou aquela opinião (Arendt, 1989 p.29).

Como resultado da retirada dos fatos e da verdade o homem fica no escuro. Portanto o resgate da tradição é colocado por Hannah Arendt (2016) como uma saída para o enfrentamento do presente e do futuro. As forças do passado fazem o ser humano pensar e viver, visitar a história, aprender com os antepassados e decidir o que viver. Esta sequência difere da forma proposta pelas premissas impostas de viver e pensar como um ciclo vicioso dos impulsos do ser biológico e do materialismo. Se no passado está a tradição e no futuro estão os princípios da ação conjunta, no presente está a busca pela verdade, mas que ela pode ser aniquilada ao paralisar a ação humana. Ao descrever os acontecimentos que impulsionam governos totalitários, Arendt (1989, p.517) afirma que “o terror é a realização da lei do movimento. O seu principal objetivo é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea”.

Destruindo a ação espontânea destrói-se a verdadeira história. A história é o processo da humanidade, mas também de cada indivíduo. Cada indivíduo precisa desenvolver um processo em sua vida realizado através das ações. Desta forma ele se distingue da pluralidade. Do contrário torna-se presa fácil a regimes totalitários. Primeiramente ele é embebedado pelas teorias que considera o homem apenas como um organismo e que sua condição não possui atributos de realizar feitos, seu processo histórico não é tão relevante e sim o processo da massa. Ele não tem consciência disto? Ele escolhe porque existe um ganho. Se deixa entorpecer pela rebeldia, pela contestação, pela relativização, pois evita o compromisso com a realidade. O indivíduo perde a noção que precisa escrever a sua própria história e não reflete mais sobre suas condutas. A ação conjunta mentirosa e ideológica venceu resultando o nazismo e facismo. Os sistemas totalitários causam essa impressão de falsa liberdade e em

nome dos direitos de uns culpabilizam os outros. Para Arendt (1989, p.520) “aquilo de que o sistema totalitário precisa para guiar a conduta dos seus súditos é um preparo para que cada um se ajuste igualmente bem ao papel de carrasco e ao papel de vítima. Essa preparação bilateral, que substitui o princípio de ação, é a ideologia”. Ora, se as condutas não são mais refletidas e somente justificadas, este indivíduo não pode mais aprender com a realidade. O pensamento ideológico se utiliza da lógica partindo de uma premissa que não se sustenta na realidade, mas que se apresenta coerente.

Arendt (1999) acompanhando o julgamento do nazista chamado Adolf Eichmann, encontrado em 1960 em Buenos Aires, descreve o acusado. Na época, sua avaliação é tomada por grande preconceito e afronta, pois ao invés de descrever um monstro encontrou um medíocre incapaz de refletir sobre seus atos. A banalidade do mal é devastadora. O acusado sustentava que era um cumpridor do dever, honesto e obediente. É espantoso perceber que as descrições sobre Eichmann eram de uma pessoa preguiçosa, não concluiu seus estudos, não lia e dizia não gostar de ler, trabalhou somente dois anos numa empresa e queria se livrar do trabalho, pois uma atividade de seu trabalho era vender e ele não queria. Ambicioso e sem muitos esforços queria um lugar de prestígio na SS (organização paramilitar ligada ao partido nazista). Não tinha ódio aos judeus porque foi ajudado por eles no passado, e achava que seu trabalho era útil porque ajudava os judeus nos trajetos e mudanças para outros países livrando-os dos extermínios. Contador de vantagens, falador e com pouca memória dos fatos perguntados no julgamento, lembrava-se muito bem dos fatos que influenciaram sua carreira. A memória era bem falha, mas não eliminava “um estado de espírito ou uma frase animadora” (Arendt, 1999, p.76 e 78).

Ao relatar as mudanças para posições com poderes executivos e de tenente-coronel, é descrito mudanças em sua personalidade. Agora era reconhecido e havia mostrado o seu valor nas tarefas “emigração forçada”. Era perito nas questões de emigração. Em 1939 a guerra de fato explodiu, trazendo dificuldades para o trabalho tendo a tarefa de evacuar 4 milhões de judeus. Como resolução cria o projeto Madagascar que era o desafio de enviá-los a ilha de Madagascar, mas um ano depois o projeto foi dado como ultrapassado para a questão e conseqüentemente foi dada a solução do extermínio.

Ele sabia de tudo. Dos extermínios, como eram feitos alguns por fuzilamentos,

mas sempre que era chamado para acompanhar as matanças não presenciava a hora mais sangrenta. Os serviços já estavam finalizando, seus joelhos fraquejavam e ele ia embora. Dizia que não tinha fibra para essas coisas e que nem tinha sido soldado, que tinha pesadelos após momentos de horror, mesmo assim relata em julgamento que viu uma fila de judeus nus que seriam asfixiados. Fica claro que ele poderia ter deixado o seu cargo a qualquer momento e que isso não implicaria em grandes consequências, ou seja, não tinha perigo de vida, mas ações disciplinares (Arendt, 1999).

A ação humana é demonstrada neste caso de Eichmann como representante do nazismo, porém fica invisível a ação humana dos judeus. Onde estavam estes mesmos judeus que não perceberam as movimentações passo a passo na retirada de direitos? Ao longo de anos foram se acostumando com depredações em seu comércio, retiradas de multidões de cidades e levadas para outras.

É deveras notável que as doutrinas que ao menos tentam explicar o significado político do movimento anti-semita neguem qualquer responsabilidade específica da parte dos judeus e se recusem a discutir o assunto nestes termos. Ao implicitamente recusarem abordar o significado da conduta humana, assemelham-se às modernas práticas e formas dos governos que, por meio do terror arbitrário, liquidam a própria possibilidade de ação humana (Arendt, 1989, p.28).

O cerne da reflexão está sobre a ação humana. A diferenciação e a singularidade encontram expressão imediata na ação e no discurso. A ação humana deve ser observada como algo que transcende o ser humano. Observar a ação do homem somente como os resultados de seu trabalho e os feitos é diminuir a dignidade da ação, pois a fonte da criatividade deriva de *quem* veio a produção e não do que foi produzido. Uma forma de fazer isto é colocando o homem no isolamento como proposto pela modernidade com o discurso que o homem “isolado dos demais seja o senhor dos seus atos do começo ao fim” (Arendt, 2007, p.232) substituindo assim a ação pela fabricação. O isolamento ocorre quando a esfera política é destruída, pois não age mais em conjunto por interesse comum. Então a capacidade de agir é retirada, mas não a capacidade produtiva de trabalho, pois este vai isolar-se com o seu trabalho despreocupando-se temporariamente da política. Desta forma ele trabalha, mas perde a conexão com tudo aquilo que ocorre nesse mundo para o qual oferece o seu trabalho e produtos. “Todas as atividades humanas se resumem em trabalhar” (Arendt, 1989, p. 527) e seus esforços é somente para se manter vivo.

Como perde seu lugar no mundo político ele também é abandonado, de *homo faber* é tratado como *animal laborans*.

Do mesmo modo como o terror, mesmo em sua forma pré-total e meramente tirânica, arruina todas as relações entre os homens, também a autocompulsão do pensamento ideológico destrói toda relação com a realidade. O preparo triunfa quando as pessoas perdem o contato com os seus semelhantes e com a realidade que as rodeia; pois, juntamente com esses contatos, os homens perdem a capacidade de sentir e de pensar. O súdito ideal do governo totalitário não é o nazista convicto nem o comunista convicto, mas aquele para quem já não existe a diferença entre o fato e a ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios do pensamento) (Arendt, 1989, p. 526).

A ação humana e o poder são ilimitados, pois elas correspondem à condição humana da pluralidade. São ilimitados porque não estão na força da natureza ou no corpo do homem, são potencialidades, porém sua única limitação é a existência de outras pessoas. O poder desaparece longe das pessoas. A ação só pode ser julgada pelo critério de grandeza devido. Baseando-se em Aristóteles, Arendt (2007, p. 218) afirma que a ação não pode ser julgada pela moral quando se trata daquilo que vai alcançar o extraordinário e *sui generis*. Não cabe um julgamento neste caso, pois não é algo do cotidiano, corriqueiro. A grandeza aqui citada é o significado de cada ato específico, não no que produz ou nos motivos que a provocaram. Por exemplo, a polis grandiosa e luminosa inspirou homens a ousarem o extraordinário. Quem sabia antes o que seria a polis antes dela existir? Essa insistência em alcançar maiores realizações no homem, no “ato vivo e na palavra falada” é conceituado na noção aristotélica de *energeia* traduzida por efetividade e desempenho. A efetividade é o fim em si mesmo. Ela não resulta numa obra acabada e sim na própria atividade se convertendo em *entelecheia* (*energeia*+ *telos* = estado de completude ou perfeição, atualidade). Esta realização humana, nada tem a ver com a categoria de meios e fins. A obra do homem tem a ver com virtudes, que não são qualidades porque “são em si mesmas realidades” (Arendt, 2007, p. 219).

As profissões desempenham um papel importante na vida do ser humano, pois são grandiosas no sentido em que o homem manifestará sua virtuosidade, e o virtuosismo é a excelência que atribuímos às práticas. No trabalho o homem revela a sua capacidade e criatividade artesanal, na ação a ele mesmo. Qual o significado da conduta humana? A ação é a fonte de significado da vida humana permitindo revelar a sua identidade. A ação, a palavra e a liberdade precisam ser construídas

constantemente no espaço público, mas é preciso de coragem para isto. A esfera pública constitui a realidade. A presença dos outros que vêem e ouvem garante a realidade do mundo e daquilo que é privado. Ora, se existe uma tentativa de detratar o trabalho e isolar o homem para que este não tenha uma vida política qual a esperança? “Criatividade intelectual e coragem política”. A formação deve promover o pensar e promover a realidade da experiência (Arendt, 2007, p.352).

Para Yamamoto (2012) a formação e as práticas profissionais em Psicologia ainda não visualizam o alcance social e o compromisso político que segundo o autor seria de transformação estrutural da sociedade, oferecendo em maior abrangência os serviços da psicologia para a população e afirma ação política do psicólogo é recolocada sempre no âmbito individual quando não compactua com a determinada abordagem teórico-metodológica.

Porém, ao considerar o objeto de estudo proposto e lembrando da formação do psicólogo no Brasil é possível apontar aqui que a atitude política do profissional pode ser em relação a sua própria formação ao observar as políticas públicas e se elas tem atendido a sociedade brasileira em suas demandas e se é capaz de formar profissionais que vivam do seu próprio trabalho. Diferentemente da atitude partidária é possível ter a atitude política em prol da formação compreendendo que as diversas práticas profissionais podem ser criticadas, mas é necessário observar se as críticas estão sendo direcionadas e conduzidas sobre uma única prática em detrimento de outras por um discurso social.

Por isso deve-se considerar o que aponta Oliveira (2018) em uma pesquisa com egressos do curso de psicologia que os resultados sinalizaram um domínio positivo de competências e habilidades profissionais de viés clínico, porém competências e habilidades relativas aos processos psicológicos grupais e organizacionais apresentam fragilidades e necessidade de serem potencializadas. Outro resultado é que em sua totalidade, os egressos participantes do estudo são predominantemente jovens de 20 a 30 anos, de gênero feminino, que andam na contramão da valorização monetária por gênero ganhando mais que os homens na maioria das faixas de remuneração e atuam direta e indiretamente na área clínica.

O pensar segundo a autora, não corresponde ter uma alta inteligência ou um sofisticado entendimento das questões morais, mas a disposição para viver com aquilo

que é seu, ou seja, relacionar-se consigo mesmo num diálogo silencioso. Para a autora isto é pensar, segundo Sócrates e Platão, e este pensar não é ligado a técnicas nem a problemas teóricos. Sua questão era como as pessoas que viveram durante o regime nazista e tomaram atitudes como a de Eichmann conviviam consigo mesmas após as atrocidades realizadas? Aqueles que estimavam valores e se mantiveram fiéis somente as normas aos padrões morais da época não podiam ser confiáveis porque fizeram destes um mero hábito para se manterem fiéis a alguma coisa. Ao considerar que os padrões morais mudam de tempos em tempos ou da noite para o dia, como relata Arendt (2004, p.108) sobre o regime de Hitler [...] “os melhores de todos serão aqueles que têm apenas uma única certeza: independentemente dos fatos que aconteçam enquanto vivemos, estaremos condenados a de viver conosco mesmos. Para a autora não é a moralidade pela moralidade e obediência para tal e sim as perguntas porque faço ou tomo esta atitude?

Arendt (2004) contribui que a moralidade moderna baseada em Nietzsche é a negação da moralidade como tal e que as propostas feitas, como exemplifica no caso de Lenin e Trotsky como representantes do revolucionário profissional, acreditavam ingenuamente que a moralidade fluiria naturalmente após a revolução. Para a autora o regime nazista foi muito mais extremo na questão moral pois, anunciava um novo conjunto de valores e introduzia um sistema legal projetado de acordo com esses valores, mas que em ambas as situações de governos totalitários a questão moral não é questionada.

Ao considerar os elementos para uma formação é necessário perceber que para esses governos totalitários a questão moral veio à tona. Claro que não por consciência de seus líderes, mas porque o sistema judiciário mesmo para as massas, chama indivíduos a responderem por seus atos. A autora afirma que “a transferência quase automática de responsabilidade que ocorre habitualmente na sociedade moderna sofre uma parada repentina no momento em que se adentra a sala de um tribunal” (Arendt, 2004, p. 121). De fato não são sistemas totalitários ou de massas que foram chamados aos julgamentos, mas indivíduos que se propuseram a declarar que eram peças de uma grande engrenagem. Portanto compreende-se que formar profissionalmente um ser humano para o trabalho sem o ensino da ética e da moral também pode ser um risco porque a conduta moral não é natural e precisa ser ensinada.

Remetendo ao objeto em questão, Wruck (2004) aponta para comportamentos que caracterizam a dimensão ética na formação do psicólogo. Segundo a autora a referência à "ética" nas Diretrizes aparece num enunciado associado aos comportamentos de referência "caracterizar", "executar" e "comunicar" não atendendo a definição de dimensão ética e não garantindo aprendizagens suficientes ao seu exercício na prática profissional. Os verbos deveriam ser encontrados no texto apontando para comportamentos esperados como "escolher", "decidir", "avaliar" apresentados nos enunciados poderiam se tornar pertinentes ao desenvolvimento dos comportamentos profissionais de referência e da dimensão ética caso fossem reformulados. A autora também analisou planos de ensino de 15 disciplinas curriculares de 12 cursos de graduação em Psicologia, de um Estado da Região Sul do Brasil e constatou que nenhum dos enunciados examinados apresentava as características necessárias à formulação adequada de um objetivo de ensino. Concluiu o uso comum de verbos genéricos, imprecisos e inadequados para a descrição de comportamentos relevantes; a natureza dos enunciados estava associada à Filosofia, Legislação, e a aspectos específicos da Ética; a ênfase estava em "conteúdos" e não nos comportamentos estabelecidos como objetivos. Os objetivos de ensino não descreviam comportamentos adequados à garantia do exercício da dimensão ética nos comportamentos profissionais e estavam dissociados da prática em Psicologia, referindo-se mais a obediência moral e legal.

Mas por que o ensino da moral e ética é deixado de lado se os indivíduos precisam se responsabilizar por suas atitudes? Por que ensinamos as massas e não mais indivíduos? No próximo tópico serão consideradas estas e outras questões que desembocam na educação.

### **1.3 A crise na educação**

Sempre que ocorre uma crise é proporcionada a reflexão, porém segundo a autora não é o que ocorre na educação. Segundo Arendt (1972, p.225) em relação a política, a educação tem sido utilizada como instrumento para apresentar posicionamentos e afirma que "a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados". Relata que na Europa havia a crença que devia-se ensinar desde criança um viés a fim de produzir novas condições para o movimento revolucionário. Então a figura do adulto de

maneira coercitiva vai introduzindo o que é velho para os novos e arrancando dos novos a face da descoberta. Embora a autora traga críticas ao sistema americano de educação, é possível perceber na realidade atual as semelhanças com o Brasil.

Em relação a educação a autora apresenta que os problemas educacionais de longe sejam simplesmente isolados, mas que se tornaram um problema político. Uma prova disto são as questões realizadas na educação em nossos dias: “- porque nossos alunos não aprendem?” Foram substituídos por questionamentos desta ordem: “- porque não alcançamos tais índices em relação a outros países?” De maneira alguma aqui os questionamentos feitos, parecidos por sinal com os de Hannah Arendt, tem o objetivo de demonizar a questão da quantificação. A questão da quantificação é importante na educação e ela não é inseparável da qualificação. A qualidade na educação perpassa por índices e quantidades como resultado natural das ações que visam a qualidade na educação como processo. A qualidade e a quantidade são distintas, embora possam caminhar juntas na educação. O que mudam são os objetivos em relação a educação. Essa questão vem quando a educação como área precisa rever o que é bom e ruim nela mesma e os seus frutos como exemplificação desta questão, pode-se observar na continuação dos próximos parágrafos aspectos trazidos por Arendt e uma articulação com aquilo que se observa no ensino na psicologia no Brasil.

Arendt (1972) apresenta três pressupostos para os principais problemas na educação e o primeiro consiste no ensino para massas e não para indivíduos. Esse tipo de problemática não ocasionou a crise na educação, mas com certeza agravou devido “que é o papel singular que o conceito de igualdade desempenha”, [...] “levar em conta somente o grupo e não, a criança individual” (Arendt, 1972, p.228 e 230). Em relação a este pressuposto pode-se considerar o ensino superior no Brasil apresentando de certa forma um ensino para o sistema de massa, segundo Gomes e Moraes (2012), que afirmam baseados nos estudos de Trow, caracteriza-se quando uma população passa a atender 16% a 50% dos jovens de 18 a 24 anos observando o volume de matrículas. Os autores defendem a tese da construção política de um sistema de massa no Brasil, pois no caso do Brasil o atendimento a população passou de 15% que seria um sistema de elite. A democratização ou a ampliação para um sistema de massa não seria na visão da autora o causador de uma crise, mas pode

agravar considerando o aspecto do ensino para indivíduos que não pode ser negligenciados em prol da massa.

Ainda observando o primeiro pressuposto em relação ao ensino para indivíduos, na formação do psicólogo ressaltam-se as supervisões como pontos altos desta formação como desfecho da articulação teoria e prática, mas infelizmente são negligenciadas com a diminuição do tempo e divididas em grandes grupos de alunos (Santos, 2022). O supervisor “tem a função de propor estratégias que transformem o futuro psicólogo em um problematizador de sua prática e da realidade em que intervém” como declaram Silva Neto e Lima (2019). Após o estágio, o aluno pensa em tudo que se passou, sua conduta, procedimentos realizados, ações e palavras e reflete juntamente com o supervisor onde pode avançar, retroceder, criar estratégias como sustentação de vivenciar o início da profissão. Este é sem dúvidas o momento de maior orientação e de ensino.

Ainda complementando o primeiro pressuposto, em relação a psicologia Travassos e Mourão (2017) ao realizarem uma pesquisa a respeito das notas do ENADE nos cursos de psicologia nos anos de 2006, 2009 e 2012, revelam o fato sobre o desempenho dos estudantes, ao longo desses anos, ter caído mais nas instituições de ensino superior públicas do que nas instituições privadas. Esses resultados denunciam muitas fragilidades na formação do psicólogo no Brasil. Parece aqui uma contradição ao pensar no ensino para massa, porém pode-se levar em consideração ao que aponta Santos (2022) que os cursos analisados das instituições privadas pesquisados no estado de São Paulo estavam mais atentos, principalmente o mais novo dentre eles, às mudanças curriculares assimilando assim mais atenção as demandas de trabalhos. Observa-se também como apresenta Boeckel et al (2010) ao discutir o papel dos centros de serviços em psicologia em faculdades privadas do sul do país, afirma que estudos atuais sobre a prática dos serviços-escola podem ser adotados como as estratégias de promover a formação do corpo discente bem como propiciar o desenvolvimento de competências alicerçadas nos objetivos do curso e nas ênfases curriculares oferecidas devido a atenção dada às necessidades da comunidade.

O segundo pressuposto básico tem a ver com o ensino. “Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se

em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”. A autora é contundente ao afirmar o dano causado na formação dos professores quando o professor não se qualifica num assunto e sim no ensinar, devido encontrar sustentação num pressuposto sobre a aprendizagem. O professor agora pode vir a ensinar sobre qualquer assunto sem conhecer a sua própria matéria. Desta forma os alunos acabam sendo abandonados, pois a autoridade do saber, no caso o professor, é ineficaz (Arendt, 1972, p.231).

Grando (2009) ao examinar os planos de curso e planos de ensino dos cursos de Psicologia de duas universidades do Oeste de Santa Catarina, observou que professores não tem formulado os objetivos de ensino de suas disciplinas de maneira clara, mostrando que suas formulações de objetivos de ensino são apresentadas em termos demasiado gerais, contudo, baseando-se neles sua atuação no processo de ensino-aprendizagem de comportamento científicos. A autora deixa claro que os objetivos de ensino propostos nos planos não garantem a formação científica necessária para que psicólogos sejam capazes de transformar a sociedade em que estão inseridos, mas clareza das implicações técnicas, ética ou sociais dos comportamentos profissionais pode servir como operação estabelecadora para que os profissionais de psicologia intervenham em acordo com os princípios do trabalho científico. E afirma que “ à medida que profissionais compreendem que a maneira pela qual intervêm sobre fenômenos psicológicos repercute na sociedade, esses profissionais provavelmente avaliarão a sua maneira de atuar e poderão identificar o que e o quanto do que fazem contribui para o desenvolvimento da sociedade” (Grando, 2009, p.71).

O terceiro pressuposto básico consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer, a sistemática do pragmatismo. “Esse pressuposto básico é de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”. A tarefa do professor seria de inculcar habilidades e não ensinar conhecimentos, já que este fora levado ao exercício constante do aprendizado demonstrando como o saber é produzido. Um exemplo sobre esta questão é dado pela autora. Quando a criança aprende uma nova língua é falando que ela aprenderá e não pela sintaxe ou gramática. Da mesma forma o trabalho deve ser ensinado pelos adultos. O ensino sobre o trabalho deve ocorrer porque a criança está em formação e precisa ter uma atitude ativa quanto ao se inserir no mundo. Porém, assim como o aprendizado foi

substituído pelo fazer, o trabalho foi substituído pelo brincar. O resultado disto revela a autora, seria a transformação das instituições de ensino serem instituições vocacionais e “aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância”. Pode-se dizer, uma infantilização das crianças mais velhas que deveriam inserir-se no mundo são excluídas do mundo real sob o pretexto de respeitar a independência da criança mantendo-na em seu próprio mundo (Arendt, 1972, 232 e 233).

Ao considerar os três pressupostos feitos por Hannah Arendt sobre a crise na educação, o foco das reflexões a seguir se desdobrarão sobre o terceiro pressuposto. A partir deste pressuposto abrem-se críticas da autora sobre o não ensino para o trabalho e as ampliações das facilidades que existem nas ciências. Nesta questão, aponta para uma nova autoridade. Uma autoridade que foi contra o uso do bom senso conquistada na modernidade.

A essência da educação é a renovação porque recebe os novos chegados ao mundo. Então, ocorre um duplo aspecto, a criança é nova num mundo velho que se encontra em processo de formação; mas também é um novo ser humano pois é um ser humano em formação. Por isso ocorre a responsabilidade na educação oferecida pelos pais de introduzi-las ao mundo, cuidando da vida como uma integridade física e pelo seu desenvolvimento e pela continuidade dela no mundo. A regra de ouro segundo Arendt é que os pais ao cuidarem de seus filhos e ensinarem responsabilmente a eles, os mesmos também cuidarão responsabilmente do mundo. O movimento primeiro é contra o mundo para que nada aconteça contra a criança, e depois é a favor do mundo inserindo pessoas que não destruam o mundo que habitam. A crítica da autora repousa na modernidade onde foram destruídas as condições vitais para o desenvolvimento das crianças sustentando que deveriam somente serem servidas.

Desta forma as crianças viram uma espécie de mundo e desse grupo homogêneo emerge uma vida pública que não é a vida real. As responsabilidades devem ser ensinadas de forma implícita, mas deve ser parte da educação porque o mundo real exige isto. O sentido da vida tem a ver com as responsabilidades. A insatisfação da contemporaneidade é decorrente da falta de responsabilidades. O

homem se sente perdido, pois são inexistentes as figuras de autoridade que lhe ensinam o caminho. Estes mesmos, que eram para serem as autoridades, não olham para trás a fim de ordenarem a vida. A perda do sentido é gerado pela a espera de uma nova ordem revolucionária. Veja o que a autora revela sobre a dificuldade dos educadores:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. [...] É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (Arendt, 1972, p.243 e 244).

Quando o educador assume essa responsabilidade ele se reveste de autoridade. A figura de autoridade fará amar o mundo. A educação para Arendt é o processo de decisão de amar ou não o mundo para assumirmos a responsabilidade por ele. É também se desistimos ou não de amar as crianças permitindo e preparando-as para que empreendam algo novo no mundo.

Arendt lembra que a forma de autoridade é diferente da qualificação. A qualificação é indispensável para um educador, mas ela não garante a autoridade. Para ela “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 1972, p. 239).

Para a criança ele é o representante de todos os adultos do mundo e é quem apresenta o que é o mundo. Portanto, a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. E um outro aspecto apontado pela a autora é a linha traçada entre crianças e adultos, que deveria significar a não educação de adultos e nem tratar crianças como se elas fossem maduras.

Compreende-se então, a partir da autora que a formação de adultos para uma profissão, no caso aqui da psicologia é a instrução para o desenvolvimento do trabalho e a sua responsabilização perante a sociedade ao aprendê-lo.

Segundo Martins (2006) é necessário integrar o trabalho humano à psicologia, devido ao seu caráter fundamental de constituição humana, de fator identitário, de laço social, assim como às marcas psicossociais que a vivência do trabalho imprime no sujeito. A autora diz que a categoria trabalho é ausente na psicologia, na formação e *práxis*, e denuncia a partir de autores (Codo et al, 1998; Lima, 1997; Atháide, 1999;

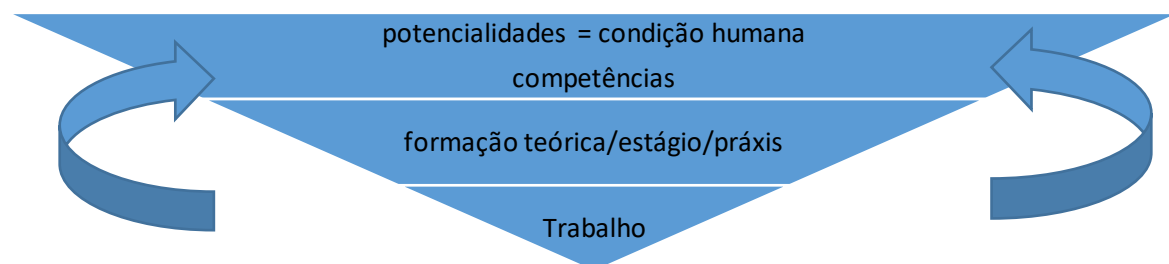
Trajano, 2002 dentre outros) que a ausência das discussões sobre o que envolve o trabalho na área, corresponde não compreender o homem como ser humano. Considera que existe uma construção por parte dos psicólogos no meio acadêmico, mas que ainda são processuais, uma vez que a categoria trabalho ainda não foi devidamente incorporada à psicologia e afirma: “[...] a relevância da articulação entre o mundo do trabalho e a psicologia, indicando a centralidade do trabalho na vida humana, o que o torna um campo fundamental para uma psicologia que pretenda apreender o sujeito humano, via de regra, trabalhador” (Martins, 2006, p.194).

O trabalho deve ser estudado como conteúdo e reconhecido como causador de conquistas e sofrimentos para o ser humano na formação do futuro psicólogo, mas este também precisa vivenciar o trabalho para compreender o outro. O primeiro encontro com trabalho como psicólogo se dará nos estágios. Assunto que será abordado no próximo tópico.

#### **1.4 Sobre as possibilidades e contingências de formação profissional: um olhar sobre o estágio curricular supervisionado em psicologia**

Para adentrar sobre a temática do estágio neste tópico é necessário ver a figura abaixo:

**Figura 1:** Esquema sobre o percurso formativo baseado em Hannah Arendt



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura apresenta uma síntese sobre como os conceitos de Hannah Arendt podem ser observados no percurso formativo do profissional de psicologia. Observa-se que as competências estão na mesma esfera das potencialidades e que fazem parte da condição humana. Na esfera das competências o indivíduo antes do preparo para um trabalho específico ele carrega consigo outras competências e que podem ser usadas juntamente com novas competências. Para a realização de um trabalho específico é necessário a segunda esfera que é o recebimento dos conhecimentos e o experienciar das práticas. As práxis podem ser vivenciadas desde o momento do

estágio curricular supervisionado. E por fim a última esfera apresenta o profissional de psicologia capacitado a realizar o seu trabalho, mas que conduz este profissional a buscar o sentido da vida com suas realizações, desafios ou seja da sua própria condição humana. Desta forma a figura remete com duas flechas a condução do trabalhos para as competências como uma questão cíclica e vital compondo a *vita activa*.

Portanto, o estágio curricular supervisionado torna-se o elo de duas esferas: o desejo e o ideal de um profissional da psicologia, e ser um profissional de psicologia. Sendo assim, imprescindível a qualidade dos estágios nas universidades. Porém, Santos (2022) considera que após as DCNPSI ajustes feitos sobre os estágios em quatro universidades pesquisadas no estado de São Paulo, destaca que em três instituições houve redução de horas de estágios específicos e das horas de supervisões. As horas relacionadas aos estágios são em relação as ênfases específicas, que de três estágios obrigatórios que ocorriam no currículo mínimo, passaram a ser obrigatórias somente duas opções de estágios específicos. Embora exista o entendimento que os estágios básicos trouxeram as práticas mais cedo, ou seja, substituindo o 4+1 que corresponde quatro anos de aulas teóricas e no último ano os estágios, houve de fato uma diluição das horas dos estágios específicos sendo que os estágios específicos exigem mais do estudante a se adaptar a realidade do mundo do trabalho.

Ao buscar compreender a relevância dos estágios e até que ponto influenciam nas escolhas profissionais e contribuem para uma efetiva atuação profissional, Gama (2017) observou que os estágios obrigatórios são muito valorizados pelos egressos, pois consideram os estágios como experiências essenciais à formação, à construção do conhecimento e à prática profissional, pois eles inserem os alunos em situações diversas contribuindo para a aquisição e exercício das habilidades necessárias na profissão.

No estudo realizado com alunas dos últimos semestres de psicologia, Vieira (2012) revela o papel do professor como fundamental para garantir ou não uma boa formação. Foi observada a dificuldade de se articular teoria e prática como uma problemática levantada pelas entrevistadas, bem como a pouca diversidade de teorias e áreas contempladas na formação e principalmente oportunizar uma maior

prática durante a formação, e também para tentar garantir a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Esta busca pela integração da teoria e prática é apontada por Fernandes (2016) pelo fato dos currículos se apresentarem conteudistas. Revela que em muitos cursos, o discurso de competências está presente, ainda que se tenha pouca clareza sobre sua concretização. Dentre os achados de sua pesquisa, os cursos comparavam ênfases curriculares às áreas da Psicologia, o que torna o termo controverso, revelando uma compreensão dicotômica entre formação generalista e especialista. Assim, enfatiza que a predominância de um conteudismo voltado para a prática profissional tem separado teoria e prática e obscurecido uma concepção crítica de formação como formação humana, filosófica, histórica e científica.

Os estágios como modalidades de ensino da graduação pretendem garantir a consolidação e a articulação das competências para a formação em Psicologia. Guerra (2019) considera os estágios supervisionados em Psicologia como uma série de atividades de formação planejadas e supervisionadas por professores da instituição de ensino superior.

Embora as diretrizes curriculares nacionais visassem assegurar que o estágio supervisionado seja caracterizado pelo contato do estudante com diversas conjunturas, contextos e instituições visando o desenvolvimento em ações profissionais, Bernardes (2016) aponta que mesmo a educação brasileira tendo uma inspiração socioconstrutivista e sociointeracionista como modelo teórico resultando numa mudança de paradigma educacional desde 1988, isto não ainda aconteceu, pois acredita-se que a consolidação de um projeto formativo que se pautar no desenvolvimento de competências e habilidades, não pode prescindir de uma convergência entre programa, operacionalização e avaliação.

Contudo, é preciso trazer os achados de Câmara (2006) que analisou relatórios de estágios nas décadas de 80 e 90 e as conclusões voltam-se para uma formação acadêmica, representada pelo estágio curricular supervisionado, em sintonia com o exercício profissional. Aqui não se trata de comparar o currículo mínimo com as diretrizes, mas de fato as questões de trabalho ou início para as questões que conduziam para o trabalho eram dadas. Portanto cabe aqui um questionamento: Como uma profissão que surge a fim de atender demandas de trabalho na década de

60, ou que começou como uma profissão e depois veio a ter graduação, hoje apresenta resistências e dificuldades em discutir sobre o mercado de trabalho e questões que envolvem o trabalho do psicólogo no Brasil?

Segundo Seixas (2014) o debate histórico é escasso e são ausentes os temas ligados à realidade brasileira, apesar das políticas sociais estarem presentes nos currículos. Para o autor, as DCNs têm um impacto muito maior nos cursos devido à influência das agências de controle, frutos da política educacional atual, e o resultado disso é sentido na homogeneização dos discursos dos currículos como: reivindicação por uma formação compromissada socialmente, generalista, pluralista, foco em pesquisa, defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, formação interdisciplinar e defesa de uma visão de homem e de Psicologia crítica e reflexiva e não-individualizante. Os currículos mantêm o ensino quase que exclusivo das áreas clássicas, dos campos tradicionais da Psicologia aplicada.

Cury (2012) ao analisar as funções dos estágios aliadas às suas transformações históricas e como isto se deu na formação em psicologia, considerou uma concepção de currículo não mais reduzida à grade das disciplinas, mas como o conjunto de experiências formativas, oferecidas ao aluno durante sua trajetória; implicando na aquisição integrada de conhecimentos e habilidades, em um conjunto de saberes em uso. Os resultados de sua pesquisa apontaram que o estágio curricular na formação em Psicologia deve preparar o aluno aspirante a psicólogo para desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão e compreende competência como a capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o desempenho de uma situação profissional. Observa também que, a prática precisa ser sempre questionada e avaliada em relação às novas demandas sociais do país.

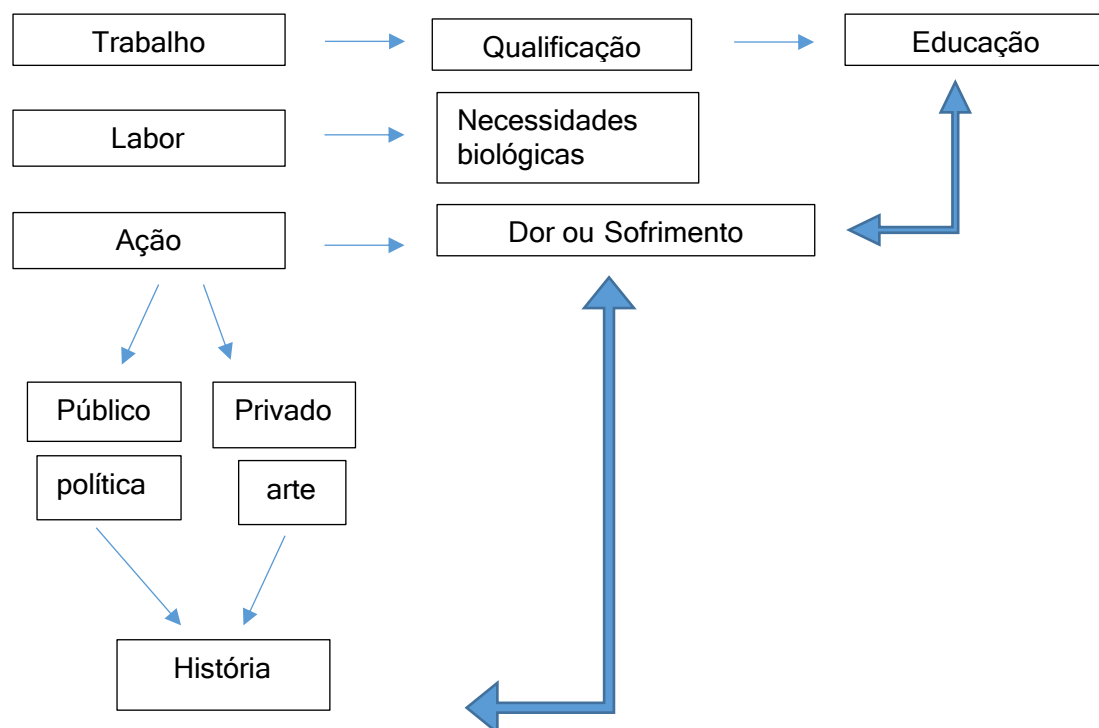
Para Cury e Neto (2014) no percurso do currículo mínimo até as DCNs, os estágios deixaram de ser pensados como espaços de aplicação de conhecimentos e ganharam autonomia própria, passando a ser reconhecidos como integradores das competências com base no enfrentamento de problemas concretos dos campos de atuação do psicólogo no Brasil.

Sobre os estágios recaiu a concretização do ensino das competências exigindo do corpo docente adaptações e colocando em reflexão a própria formação obtida. Eis

aqui uma encruzilhada: por um lado o estágio responde ainda ao passado da profissão e por outro demandas do mercado. Porém é preciso reconhecer estar inserido na dinâmica da economia global quer queira ou não. Portanto é necessário que o diálogo e discussões a respeito desses modelos que adentram através de políticas ou de acordos financeiros nas formações pelos currículos sejam alvo de discussão primeiramente dentro das universidades e nos cursos de psicologia. Santos e Lima (2022, p.55) observaram que existem dois entendimentos na área da psicologia sobre os conceitos de competências e habilidades: “competências e habilidades são necessárias na formação para que ocorram mudanças no exercício profissional e o segundo é que essas competências e habilidades transgridem a subjetividade a fim de impor um modo de vida neoliberal”.

Estes entendimentos estão contemplados na formação do psicólogo por perpassarem na educação. Sintetizando o capítulo I, veja a figura 2 com o mapa mental em relação aos conceitos expostos de Hannah Arendt que ajudam na observação da realidade em relação as formações.

**Figura 2:** Mapa Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora

Para o próximo capítulo o surgimento, percurso e desenvolvimento na educação do termo competências.

## CAPÍTULO II

### COMPETÊNCIAS: SURGIMENTO E PERCURSO NA PSICOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados três tópicos: as mudanças na educação a partir da década de 90 e a composição do contexto socio-histórico das políticas educacionais que impactaram a área da psicologia. Após serão apresentadas as contribuições da psicologia para o termo competência e por fim uma análise sobre os trabalhos da psicologia a fim de compreender qual o entendimento da área e sua produção refletindo sobre o termo competência.

#### **2.1 Contexto socio-histórico das políticas educacionais e o surgimento do conceito de competência na educação**

As mudanças que reverberam e que são alvo deste estudo, começaram na década de 90 aqui no Brasil. A globalização ritmada pelo capitalismo direcionou o contexto no campo educacional a uma ruptura nas concepções de Estado, educação e sistemas (Dale, 2010). Os Estados-nações, ao acordarem com a proposta global e a fim de competirem pelo capital, passaram por uma reformulação, como denomina Dale (2014) “nova gestão pública”, mais parecida com o mercado ou com o mundo dos negócios. Então o contexto das políticas educacionais pode ser compreendido como reflexo à resposta da relação entre o capitalismo e a modernidade (Dale, 2010).

Cabe aqui frisar que a reorganização dos Estados na Europa foram feitos de acordo com as alianças de classes burguesas européias que se concentravam com o capital imperialista dos Estados Unidos (Jessop, 1998). Desta mesma forma pode-se entender que o mesmo ocorreu com outras classes burguesas de outras localidades efetuando acordos e formando blocos econômicos devido as proximidades ideológicas e estratégias organizacionais. Embora possam ocorrer os acordos entre os blocos, a globalização é um movimento que requer e exige uma organização comum para que a competição pelo capital ocorra. Para isto chamam de políticas neoliberais. Porém, os blocos mais fortes acabam direcionando as regras, vieses e acordos fazendo com que os Estados-nações assumam posturas nacionais, mas que atendam ao interesse global ora de competitividade ou não. Jessop (1998) ressalta que o Estado teve muitas dificuldades em conciliar as suas respostas aos imperativos econômicos e de coesão social, por isso as pautas sobre direitos humanos, educação e meio ambiente surgem próximo dos anos 2000.

O Brasil respondeu as demandas com parcerias com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) / Banco Mundial a fim de obter financiamentos e adequar a educação para este novo desafio. Outro norteador de políticas educacionais é a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mas segundo Silva (2002) nenhum dos países que fizeram os acordos com a organizações multilaterais demonstraram real desenvolvimento na educação nos últimos 50 anos. A autora explica que os financiamentos realizados para a área da educação só podem ser entregues se o país atender determinados requisitos que são determinados em outras áreas como a da saúde, meio ambiente dentre outras para a obtenção do financiamento. Portanto, muitos dos financiamentos esperados para determinadas áreas são destinados para outras ou não são destinados, devido as imposições supranacionais. Frente a esta situação, cabe bem lembrar dos estudos de Roger Dale sobre a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” que corresponde as forças econômicas operando supra e transnacionalmente com o objetivo de ultrapassar as fronteiras nacionais construindo ao mesmo tempo as relações entre as nações (Dale, 2004).

Para tanto, precisava-se de mudanças nos currículos para as exigências da mão de obra qualificada. Os cursos de psicologia no Brasil, desde a década de 60, eram regidos pelo Currículo Mínimo, mas na década de 90 passam a discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais como atendimento às novas demandas e instituindo-as em 2004 com competências que deveriam ser desenvolvidas nos cursos.

Para a compreensão do contexto das políticas educacionais, precisou-se obter informações que traduzem a realidade em comparação com informações passadas sobre a ocupação de vagas de trabalhos no país com o objetivo de analisar os caminhos da formação profissional do psicólogo.

**Quadro 1:** Ocupações das áreas de psicologia com vínculos empregatícios em 2020

Ocupação	Vínculos empregatícios	Setor Público e Estatais	Setor Privado pessoa física e outras	Entidade sem fins lucrativos
Psicólogo educacional	10.229	4.716	1.680	3.815
Psicólogo Clínico	35.718	25.586	3.793	6.137
Psicólogo do esporte	198	97	24	77
Psicólogo hospitalar	3.226	655	535	2.036
Psicólogo Jurídico	854	829	18	7
Psicólogo social	9.694	5.807	406	3.467
Psicólogo do transito	291	36	251	4

Psicologia do trabalho	3.559	1.235	1.709	598
Neuropsicólogo	65	18	15	32
Psicólogo acumputarista	6	5	1	
Total	63.589	38.984	8.432	16.173

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos dados do CAGED, 2020.

Conforme o quadro acima, a formação de graduação dos psicólogos do país tem guiado os profissionais a ocuparem as vagas de empregos em diferentes áreas da psicologia. Pode-se observar também que os profissionais estão ocupando mais as vagas do setor público, depois do terceiro setor e por fim das empresas privadas.

Observando os dados acima percebe-se um contexto atual diferente dos dados divulgados na década de 80 (Bastos e Gomide, 1989, p.10) revelando em contraste, de forma reduzida, a inserção do psicólogo nos serviços públicos (municipal, estadual e federal) que mantinha, apenas, cerca de 26% dos psicólogos que declararam atuar profissionalmente. Com estas comparações é possível compreender que o currículo atendeu as demandas do mercado e agora não é diferente com as competências colocadas, pois se afunilam com as próprias solicitações do mercado.

Importante pontuar que na década 80 os autores (Bastos e Gomide, 1989) chamam a atenção que se os profissionais de psicologia no país estivessem em setores diversificados a população teria mais oportunidades e as demandas sociais seriam melhores atendidas, ou seja, ocorreria a democratização dos serviços dos psicólogos. Porém, passados os anos, os profissionais já estão inseridos no setor público e muitos estudos ainda apresentam o mesmo discurso, mas agora, direcionando o desenvolvimento de competências a fim de atenderem as diversas demandas sociais do país (Santos, 2016). Que questões ocorrem na formação do profissional de psicologia no país? Que demandas os profissionais de psicologia atendem no setor público? Cabe aqui dizer que segundo dados encontrados no site do CAGED (2020), as vagas no setor públicos são muitas e que mesmo apresentando os números do quadro acima existem muitas vagas que não foram ocupadas o que pode ter uma relação direta com a qualidade da mão de obra contratada.

Uma questão é que as legislações mudam, mas não sabe-se ainda como fazer (Cury, Ferreira Neto, 2019) devido os inúmeros interesses e relações de poder que sempre permearam os currículos. Desde a década de 90 as políticas neoliberais adentraram às políticas educacionais no país a fim de formar um profissional que pudesse responder as demandas do mercado global. Mesmo assim, percebe-se que

no contexto brasileiro de educação as questões voltadas para um possível atendimento de trabalho ao mercado contribuí-se para uma estruturação perniciosamente resistindo assim às propostas de mudanças.

Segundo Silva (2015) as ideologias contidas nas diretrizes curriculares nacionais de psicologia apresentam contradições. Foram verificadas nos documentos a coexistência de perspectivas como: a “ideologia do compromisso social”; a expectativa da realização da “cidadania”; a formação a partir de “habilidades e competências” próprias ao modelo caracterizado pela reestruturação produtiva; noções especializadas e generalistas da formação. Esses impasses ficam tão evidentes e o que menos aparece é uma relevante preocupação com a formação do profissional de psicologia. É neste contexto que os profissionais de psicologia se formam no país.

É preciso considerar que as mudanças que ocorreram na psicologia no Brasil bem como seus impasses após DCNs foram agravados pela crise de paradigmas na ciência. Eizirik (1989) baseando-se nos estudos de Paul Ricoeur sobre a ciência e a ideologia e como elas se interpenetram, afirma que não existe um lugar não ideológico. Declara também que o cientista está preso a uma ideologia, circunstanciado por um tempo, um momento histórico, um sistema político e econômico, com o qual tem profundas raízes. E a autora complementa ser essencial para o conhecimento, pois recebe-se e filtram-se informações, através de um complexo sistema percepto-cognitivo-afetivo, permitindo que tanto a produção do conhecimento — através dos autores e teorias que utilizamos — como a nossa práxis, são também circunstanciais e influenciadas pela visão de mundo do pesquisador, seu sistema de pensamento ou ideologia. O problema, como já advertia a autora, é que a psicologia no Brasil precisaria atentar-se a não cair nos reducionismos, pois os resultados seriam o isolamento impedindo a capacidade de discussão. Um dos fatores apontados pela autora é a rejeição da própria psicologia em relação ao que a caracterizou-a como científica, os estudos quantitativos e as influências do positivismo fazendo os próprios psicólogos se afastarem da psicologia como ciência e política, pois na ansia de torná-la livre de contágios teve um resultado inverso, de sufocá-la e apequená-la. A solução seria a crítica renovadora que para a autora seria a hermenêutica e a crítica juntas resultando tal observação:

Ao final, o autor estuda os novos conflitos que surgem em nossa sociedade, mostrando que existem dois anteparos ideológicos na base das motivações, que são: a ideologia da conciliação a todo o preço e a ideologia do conflito a todo o preço, e propõe uma réplica à ideologia: por uma nova estratégia do conflito. Considerando a ideologia como uma esquematização imposta pela força aos fatos, diz que a réplica à ideologia deve ser ao mesmo tempo empírica, teórica e prática (Eizirik, 1989, p.32).

É evidente que a proposta afirmada aqui não é de eliminação e sim de uma continuidade de trabalho em pesquisar, discutir e desenvolver. Quando se trata de ciência é necessário a abertura e postura flexível tanto para as descobertas, quanto para os contextos em que ela ocorre. Sendo assim, ao considerar o contexto das diretrizes curriculares nacionais, voltam-se as reflexões sobre as competências.

As competências estão ligadas às ações humanas. Embora exista a discussão sobre as competências estarem ligadas à educação de forma pejorativa com a justificativa de não tornar a formação mais humanista, pois o termo é empregado a uma resposta somente ao capitalismo e não no desenvolvimento do homem sobre o trabalho. O conceito de competência tem sido criticado por autores justamente por não considerarem a sua origem como descreve Mota (2021).

Mota (2021) questiona se o problema é o conceito de competência ou o uso equivocado do conceito. As competências foram assimiladas na educação no Brasil a partir da Teoria do CHA. A autora baseando-se nos estudos de Bloom (1982) descreve A Teoria do CHA como a junção das dimensões: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Esta teoria compreende a competência sendo desenvolvida durante o processo de várias aprendizagens como acadêmica, laboral, esportiva ou artística e permitiria resolver problemas e otimizar determinada tarefa ou atividade, independente do contexto. Pestolazzi é citado por Mota (2021) como precursor para o debate para o surgimento do conceito de competência na educação, com as chaves da aprendizagem “cabeça, mãos e coração” que corresponde ao conhecimento, habilidades e valores. Relata que vários autores beberam da fonte dos estudos de Pestolazzi como Dewey, Bloom e Durand para seguir com suas próprias concepções sobre a aprendizagem e a tríade conhecimento, habilidades e atitudes. Bloom é referenciado por onze autores como o precursor da Teoria do CHA (Mota, 2021, p.02). Porém a autora afirma que “devido às várias acepções, ocorreram equívocos e distorções na interpretação no uso, na crítica, na adesão ou no distanciamento” (Mota,

2021, p.10). Segundo a autora, Pestalozzi, Bloom, Dewey e Durand associam as atitudes, como dimensão dentro de uma competência, está associada aos valores, diferente da ideia de proatividade, iniciativa ou determinação.

Muitas críticas ocorrem hoje na educação devido os professores não conseguirem lidar com as questões da afetividade e emoções a partir das propostas de trabalho com as competências, questão reconhecida pelo próprios autores que a formularam.

Quanto ao campo do domínio afetivo, reconheceram haver dificuldade em definir os objetivos de modo preciso, porque seria difícil listar os comportamentos apropriados, uma vez que envolvem emoções e os sentimentos latentes. Outro problema estaria relacionado a natureza do objetivo. Seria difícil simular se alguém domina algo cognitivamente. Já no campo das emoções e afetos, os estudantes poderiam verbalizar ou comportar-se de forma específica apenas pela consciência do comportamento exigido, sem expressar os verdadeiros sentimentos. Seria difícil medir ou avaliar comportamentos, pois nem tudo pode ser resumido a comportamentos predefinidos. **Cumprе ressaltar que esta pode ser a explicação da dificuldade quanto à compreensão da dimensão das atitudes e efetiva prática pedagógica com ela, dentro da Teoria do CHA** (Mota, 2021, p.39) grifo da autora.

Ao procurar respostas para as possíveis críticas dos professores e gestores no Brasil, a autora ressalta que o Parecer CNE/CES nº 146/2020 parece apresentar informações conflitantes, devido ora é apontado como competência, ora como elementos dela (conhecimentos, habilidades). E explica que embora as pessoas as relacionem e coloquem como iguais elas são diferentes, pois as habilidades estão dentro de competência (Mota, 2021, p.72). As inúmeras confusões a respeito do conceito foram encontradas pela autora também em documentos da OCDE dos anos 1996 a 2018. Por isso a autora ainda considera que o Brasil precisa criar uma crítica capaz de pensar autonomamente as questões relevantes da Educação sem ficar dependendo de órgãos internacionais.

Mota, Silva e Pimenta (2022) enfatizam que embora o Brasil não seja um membro oficial da OCDE, optou por aderir as propostas, produzindo desde então pareceres, diretrizes, leis e portarias, mas que em vários documentos existem diferentes significados. Outra questão é que no Brasil um dos pioneiros na escrita e incentivo ao uso de competências foi Pedro Goergen que utilizou Philippe Perrenoud como referência que utilizou como referência Guy Le Boterf para definir competência, que é da área de Administração e isso pode ter feito com que algumas pessoas

associassem o uso do conceito a essa área.

Todos esses debates conflituosos que ocorrem na educação em relação as competências, também ocorrem na psicologia, embora muitos da área se esqueçam que muitas das adaptações na educação e teorias de aprendizagens partiram de psicólogos. Mesmo assim é necessário não perder de vista que a sociedade contemporânea está ligada ao mercado local e global e são necessários ajustes a fim de que o profissional de psicologia possa atender á algumas demandas no início da sua profissão. A educação deve estar observando esta questão a fim de contribuir com esta inserção. Fazer de conta que nada disso existe pode ser considerado uma perversidade, para os clientes que consomem este trabalho quanto para os alunos e futuros profissionais vendendo a ilusão de que o sustento e a realização profissional ocorrem de outra forma a não ser a partir desta inserção. Compreender o desenvolvimento das competências corresponde o oferecimento contínuo da qualidade do trabalho. A psicologia tem parte nisso ao estudar o comportamento humano e suas ações. Seja para a construção de um perfil de profissional mais dócil e adestrado que trabalha em determinadas instituições ou um profissional diferente, mais aguerrido e competitivo.

Veja o que diz o relatório de informe regional de produtividade para a América Latina e Caribe da Organização Internacional do Trabalho:

A seleção, retenção e treinamento de pessoas está no centro da análise desenvolvimento econômico e social estratégico. Países da OCDE reconheceram, em tudo desde as últimas décadas, a necessidade de desenvolver pessoas qualificadas através da educação e treinamento contínuo. Assim, à medida que os países se esforçam para encontrar novas fontes de crescimento para garantir um futuro forte e sustentável, por sua vez, eles também buscam entender os tipos de habilidades necessárias para a inovação e as melhores formas de desenvolvê-las (OCDE, 2011a). O conceito de capital humano está intimamente ligado ao conceito de habilidades ou, em inglês, skills. Segundo uma definição desenvolvida pela OCDE (2001), o capital humano é "o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e atributos dos indivíduos que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico" (OIT, 2022, p.33 tradução nossa).

Foi pensando nestas estratégias que aqui no Brasil César Coll foi escolhido no governo de Fernando Henrique Cardoso para fazer as implementações das competências nas diretrizes curriculares para o ensino superior. Para tanto, na próxima sessão, serão trabalhadas as contribuições da psicologia em relação as competências.

## 2.2 As contribuições da psicologia para o termo competências: implementação e assimilação das competências para a educação

Neste tópico propõe-se trabalhar as contribuições da psicologia e as mudanças realizadas ao longo dos anos sobre o termo competências. Importante ressaltar que este termo é polissêmico e que várias outras áreas como a sociologia, recursos humanos, medicina e outras também deram suas contribuições. Porém, serão consideradas aqui as contribuições específicas da área de psicologia e como este termo chega aos currículos de formação no Brasil. Embora a educação tenha começado com a proposta de pensar as competências, a proposta é inverter a lógica e apresentar as contribuições da psicologia e como elas de alguma forma fizeram parte deste processo até chegar em nossos currículos brasileiros. Para tanto segue o quadro abaixo.

**Quadro 2:** Definições de competências: contribuições da área de psicologia

ANO	NOME DO AUTOR	PALAVRAS -CHAVE	SINTESE DE COMPETÊNCIA
1956	Benjamin S. Bloom	Cognitivo, psicomotor, afetivo (conhecimentos, habilidade e atitudes).	Utilização de método para resolver uma situação problema, seja uma habilidade intelectual ou habilidade natural.
1966	John Holland	Habilidades	Atender às necessidades do estudante para o mercado de trabalho.
1973	David C. McClelland	Competência	Abordagem alternativa aos testes de inteligência tradicionais
1978	Thomas F. Gilbert	Ação, desempenho e comportamento	Práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, que a difere do conceito de potencial.
1982	Richard E. Boyatzis	Conceitos, habilidade e atitudes	Desempenho superior na formação/qualificação, afetando os resultados esperados. Podendo ser medido e aprimorado.
1984	Maurice Montmollin	Meta conhecimento, saber fazer, comportamentos, procedimentos padronizados e raciocínio.	Conjuntos estabilizados que podem ser implementados sem novas aprendizagens.
1991	R. J. Harvey	Aprendizado coletivo de uma organização	Estão vinculadas a repertórios de comportamento qualificado em que os papéis sociais e a autoimagem afetam o desempenho.
1992	Michael T. Kane	Conhecimentos, habilidades e bom senso.	Grau de uso de recursos nas situações enfrentadas na prática profissional
1994	Ana Luisa de Pires	Conhecimentos, comportamentos e capacidades em ser, estar e melhor-fazer.	Capacidades postas em prática em determinadas situações.

1994	Mario Bognanno;	Ação, desempenho e comportamento	Práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, que a difere do conceito de potencial.
1996	Nelson Trujillo Rodriguez; Pedro Salazer Feliú	Conhecimentos, habilidades, disposições e comportamentos	Realizar uma atividade com sucesso.
1998	Stewart Hase	Ação, desempenho e comportamento	Práticas de trabalho, capacidade de mobilizar recursos, que a difere do conceito de potencial.
1998	Thomas Durand	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Uso de dimensões para o desenvolvimento.
2001	Armando Cuesta Santos	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Desenvolvimento de Competências.
2001	Daniel Goleman; A. McKee	Capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros.	Capacidade aprendida baseada na inteligência emocional que resulta em excelente desempenho no trabalho.
2001	Franz. E. Weinert;	Habilidades cognitivas e habilidades adquiridas, disposições motivacionais, volitivas (vontade, intenção) e sociais .	Os indivíduos possuem ou adquirem para resolver certos problemas e aplicar as soluções em diferentes situações com sucesso e responsabilidade
2001	Mari Odete Robaglio	Conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos.	Permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas em qualquer situação.
2003	Maria de F. Bruno Faria	Conhecimentos, habilidades e atitudes	Desenvolvimento pessoal.
2003	R. Roe	Conhecimentos, habilidades e atitudes.	Habilidade aprendida para realizar tarefa, dever ou papel, adquirida com aprendizagem e experiência, não podem ser avaliados individualmente e são diferentes dos traços de personalidade
2005	L. Markus	Habilidades aprendidas, conhecimentos, habilidades naturais e outras características.	Abordagem educacional, psicológica e de negócios.
2007	Domracheva	Competências-chave, básicas e funcionais	Classifica em <i>competências-chave</i> universais e transferíveis por meio educacional, profissional e da vida; <i>competências básicas</i> – atividade profissional específica; <i>competências funcionais</i> - conjunto atividade específica de um local de trabalho.
2011	M. Campion; A. Fink; B. uggeberg; L. Carr; G. Phillips; R. Odman	Conhecimentos, habilidades aprendidas, habilidades naturais, experiências e outras características	Conjunto necessário para um desempenho eficaz nos trabalhos em questão.
2012	Marcos Roberto Rodacoski; Giseli Cipriano Rodacoski	Saber agir, querer agir, e poder agir.	Habilidades naturais para enfrentar situações análogas utilizando múltiplos recursos cognitivos.
200?*	Cesar Coll	Conhecimentos, habilidade, valores, atitudes e emoções.	Integração de diferentes tipo de aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nos dados de Mota (2021) \* Não foi encontrado no documento a data.

Embora o quadro revele muitas concepções e significados para o termo competência, a que mais impacta os currículos no Brasil é a de Cesar Coll. Coll utilizou o construtivismo e o interacionismo para as adaptações, já que os currículos anteriores apresentavam um certo grau erudito e pouco próximo em fazer os alunos pensarem. Baseava-se mais em princípios piagetianos (Bernardes, 2016).

Coll participou como assessor e consultor para uma equipe formada de especialistas e professores que participaram das mudanças na educação brasileira na década de 90. Na Espanha, seu país de origem, o currículo tem um desenho onde os professores possuem a obrigatoriedade em apresentar minimamente determinados conteúdos diferentemente do Brasil onde foram sugeridas mudanças com um referencial de currículo, na época com o Parâmetro Curricular Nacional.

O entendimento de Coll sobre o desenvolvimento humano é que este ocorre em estágios. Desta mesma forma, propõe que as pesquisas em educação sejam medidas em relação as competências cognitivas próprias de cada estágio indentificando as possibilidades que os sujeitos têm de aprender antes de iniciar as sessões de aprendizagem. O autor declara que é preciso ver em que condições é possível que os sujeitos adquiram, depois de um treinamento adequado, um nível cognitivo superior ao que possuíam antes das sessões de aprendizagem. Coll baseado nas ideias de Piaget, acredita no processo da aprendizagem fundamentalmente interativo. Mediante aproximações sucessivas que dependem dos esquemas mentais dos sujeitos que mudam, ao longo do desenvolvimento, a objetividade não é um dado imediato, mas exige um trabalho de elaboração por parte do sujeito. Não se trata somente ter a experiência e sim de uma construção entre o sujeito e o objeto com o aporte da experiência. Ou seja, a ênfase é dada ao estudo da forma da aprendizagem mais do que ao seu conteúdo, ao processo que o preside mais do que ao resultado (Coll *et al* 2007).

Pode-se perceber as estratégias construtivistas nas Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia com as competências básicas e específicas e a utilização dos estágios básicos e específicos que proporcionam uma abreviação das experiências necessárias para os alunos. Porém, existem críticas sobre a teoria de Coll, quanto a

questão da secundarização *do que se deve aprender* em detrimento do *como aprender* inviabilizando discussões indispensáveis como considerações éticas, filosóficas e políticas (Moreira,1997).

Observando os documentos oficiais do Ministério da Educação foram solicitadas mudanças dos currículos mencionando as competências e habilidades. Segundo o Parecer CNE 776/97 (Brasil,1997 a, p.3), as IES deveriam “encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.” E conforme o Edital SESu 4/97 (Brasil, 1997b p.1) que convocava as IES (instituições de ensino superior) para apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares, ressaltava como Orientação Geral para a Organização das Diretrizes Curriculares Competências e habilidades desejadas o seguinte:

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho.

Porém, no documento emitido pela Forgrad (2000) foi solicitada uma agenda renovada que permitia a ampliação do debate e denunciava, que na maior parte das propostas sugeridas pelas IES ficou evidente, a tentativa de reprodução das características dos antigos currículos mínimos. Ao final do documento é assumido o compromisso por parte das IES a construção projetos pedagógicos que contemplassem as habilidades de apreensão, compreensão, análise e transformação, tanto no âmbito do conhecimento tecnológico como no âmbito da formação da competência política, social, ética e humanista. É reconhecido também neste mesmo documento que as universidades brasileiras não podem desconhecer as mudanças que deveriam considerar ao elaborar os Projetos Pedagógicos e as Diretrizes Curriculares da Graduação, além das considerações apresentadas, contemplando os aspectos como as inovações científicas e tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho que adquirem relevância na formação e no exercício profissional. As mudanças propostas pelo governo exigiam uma aceleração na formação do

profissional enxugando o tempo entre outros aspectos, porém não foram inseridas as competências e habilidades para as mudanças desses profissionais.

O processo das mudanças curriculares tem avançado a fim harmonizar estratégias e atitudes dos profissionais. Por esta razão, em julho de 2013, aconteceu em Estocolmo, Suécia, o 5ª Congresso Internacional de Licenciamento, Certificação e Credenciamento, com a temática “Competência”. O objetivo do Congresso era iniciar um processo de promover o desenvolvimento de um acordo global sobre identificar as competências de referência que definem a psicologia profissional. Para este evento foram emitidos somente 150 convites e 75 pessoas participaram e representaram 18 países e 5 continentes. Associações internacionais como (em ordem alfabética) a Associação Internacional de Psicologia Aplicada (IAAP), a Test Commission (ITC) e a União Internacional de Ciências Psicológicas (IUPsyS) foram representadas. O Congresso também se diferenciou dos anteriores por funcionar como uma série estendida de oficinas. A maior parte do tempo foi gasto em discussões altamente produtivas em pequenos grupos intercaladas com feedback em plenário e sessões de definição de agenda.

Neste Congresso foi produzida a Declaração Internacional de Competências Essenciais em Psicologia Profissional, indentificando um conjunto de competências internacionalmente reconhecidas e endossadas que podem servir como base para uma identidade profissional global coerente e possivelmente um reconhecimento internacional sistema de equiparação de sistemas de preparação profissional, acreditação de programas, credenciamento e regulamentação da competência e conduta profissional. A definição de competência emitida foi de desempenho em relação a algum padrão, ou seja, em relação se alguém é considerado competente ou não. Segundo o documento: “Conjuntos de conhecimentos, habilidades, habilidades e outros atributos que permitem que uma pessoa agir de forma eficaz e com um padrão definido em uma situação de prática profissional”. Veja abaixo o quadro 3 as competências conforme a Declaração Internacional de Psicologia.

### **Quadro 3:** Definição das competências

COMPETÊNCIAS DE CONHECIMENTO E DE HABILIDADES	DESCRIÇÕES DE COMPETÊNCIAS DE COMPORTAMENTO PROFISSIONAL  PE Pratica eticamente	DESCRIÇÕES DAS ATIVIDADES DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAL
---	---	---

<p><b>KN possui o conhecimento necessário</b></p> <p>KN1 Tem o conhecimento básico necessário de conceitos psicológicos, construções, teorias, métodos, prática e metodologia de pesquisa para apoiar a competência</p> <p>KN2 Possui o conhecimento especializado necessário de conceitos psicológicos, construções, teoria, métodos, prática e metodologia de pesquisa relativas a áreas próprias para apoiar a competência</p> <p><b>SK Possui as habilidades necessárias</b></p> <p>SK1 Tem as habilidades básicas necessárias para dar suporte competência na prática psicológica</p> <p>SK2 Tem as habilidades especializadas necessárias para operar em áreas próprias da prática psicológica para competência de suporte</p>	<p>PE1 Aplica códigos de ética relevantes em sua prática profissional e conduta</p> <p>PE2 Adere às leis e regras relevantes em sua prática profissional e conduta</p> <p>PE3 Resolve dilemas éticos em sua prática profissional usando um abordagem</p> <p><b>AP atua profissionalmente</b></p> <p>AP1 segue as melhores práticas aceitas em psicologia</p> <p>AP2 Mantém competência como psicólogo</p> <p>AP3 Opera dentro dos limites da própria competência</p> <p>AP4 Consulta colegas, supervisores ou outros fontes quando apropriado</p> <p>AP5 Faz referências a outros relevantes quando apropriado</p> <p>AP6 Escolhe cursos de ação apropriados em resposta a eventos imprevisíveis e complexos</p> <p><b>ER Relaciona-se adequadamente com clientes e outros</b></p> <p>ER1 Estabelece, mantém e desenvolve relações de trabalho adequadas com os clientes e outros relevantes</p> <p>ER2 Estabelece, mantém e desenvolve relações de trabalho adequadas com colegas em psicologia e outras profissões</p> <p><b>WD Trabalha com diversidade e demonstra competência sobre as culturas</b></p> <p>WD1 Trabalha com conhecimento e compreensão de histórico, político, social e cultural contexto de clientes, colegas e outros</p> <p>WD2 Demonstra humildade cultural</p> <p>WD3 Identifica, reconhece e respeita a diversidade em outros relevantes</p> <p>WD4 Reconhece o impacto dos próprios valores, crenças e experiências na vida profissional comportamento, clientes e outros relevantes</p> <p>WD5 Funciona e se comunica efetivamente com todas as formas de diversidade em clientes, colegas e outros relevantes</p> <p>WD6 Inclui todas as formas de diversidade no trabalho com clientes, colegas e outras pessoas relevantes</p> <p><b>EP Opera como um praticante baseado em evidências</b></p> <p>EP1 Adota uma orientação baseada em evidências para o fornecimento de avaliações, intervenções, prestação de serviços e outros serviços psicológicos</p>	<p>SG Estabelece metas relevantes</p> <p>SG1 Desenvolve metas com base na análise de necessidades</p> <p>SG2 Alinha os objetivos com os dos clientes e outros</p> <p><b>PA Conduz o psicológico avaliações e avaliações</b></p> <p>PA1 Identifica as necessidades de avaliação ou avaliação em indivíduos, grupos, comunidades, organizações, sistemas ou sociedade</p> <p>PA2 Seleciona, projeta ou desenvolve avaliações ou avaliações, usando métodos apropriados para a objetivos e finalidades da atividade</p> <p>PA3 Fornece avaliações ou avaliações, incluindo administração, pontuação, interpretação, feedback e relatórios de resultados</p> <p><b>PI Conduz intervenções</b></p> <p>PI1 Planeja e realiza psicoterapia intervenções com indivíduos, grupos, comunidades, organizações, sistemas ou sociedade</p> <p>PI2 projeta, desenvolve e avalia o potencial utilidade e eficácia da psicologia intervenções, usando métodos apropriados para a objetivos e propósitos da intervenção</p> <p>PI3 Integra avaliação e outras informações com conhecimento psicológico para orientar e desenvolver intervenções psicológicas</p> <p>PI4 Avalia a utilidade e eficácia de as próprias intervenções</p> <p>PI5 Usa os resultados da avaliação para revisar e revisar intervenções conforme necessário</p> <p>PI6 Fornece orientação e aconselhamento a outros partes envolvidas na psicologia intervenção</p> <p><b>CO Comunica-se de forma eficaz e apropriadamente</b></p> <p>CO1 Comunica-se com diversos públicos como necessário para a condução eficaz de sua atividades profissionais</p> <p>CO2 Fornece feedback relevante e claro, relatórios e orientação para clientes e outros relevantes</p> <p>CO3 Fornece informações claras e objetivas sobre assuntos psicológicos para públicos relevantes</p>
--	--	---

	<p>EP2 Consultas psicológicas e outras relevantes pesquisa para informar a prática</p> <p>EP3 Reconhece as limitações da evidência disponível para informar a prática</p> <p><b>SR Reflete sobre o próprio trabalho</b></p> <p>SR1 Avalia a eficácia de suas atividades e prestação de serviços</p> <p>SR2 Reflete e implementa áreas para melhora na prática</p> <p>SR3 Reflete sobre seus próprios valores e crenças e o impacto que podem ter na prática de alguém</p> <p>SR4 Valida reflexões com pares ou supervisores, quando for apropriado</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora baseado em: <https://www.iupsys.net/wp-content/uploads/2021/09/the-international-declaration-on-core-competences-in-professional-psychology-1.pdf> tradução nossa.

Estas descrições de competências foram inseridas na última revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia segundo o Parecer CNE/CES Nº 1071/2019. Observa-se que as mudanças em relação as DCNs estão ocorrendo de forma gradual. Porém é necessário observar como o campo da psicologia tem acompanhado essas mudanças do perfil profissional e do fazer da psicologia. Para tanto no próximo tópico serão apresentadas obras da área de psicologia que poderão elucidar a realidade a respeito das mudanças e implementações das leis na formação dos psicólogos no Brasil.

### **2.3 As competências no campo da Psicologia**

Neste tópico serão apresentadas as análises realizadas das obras específicas da área de psicologia obtidas através de levantamento que tinham como descritores o termo competências. Os resultados foram 13 teses, 19 dissertações e 18 artigos. Para a análise, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011) devido a relevância específica deste tipo de análise para o termo competência encontrado em cada trabalho e a obtenção do sentido deste termo para a área de psicologia.

Utilizou-se como unidade de registro a palavra competência e a verificação em cada contexto de parágrafo. Após a decodificação realizou-se a categorização do termo em relação ao sentido e se este se aproximava como “formação para o trabalho”.

Os resultados demonstram como a área de psicologia percebe a temática. Veja abaixo os quadros e as análises:

#### Quadro 4: Artigos

N.	AUTOR	Qt.	CATEGORIZAÇÃO
1	SILVA NETO 2019	1	Remete a legislação de 2008 sobre os estágios. E formação para o trabalho
2	CURY, FERREIRA NETO, 2019	21	Estágio como integrador das competências básicas e específicas Mesmo estando na lei os termos competências e habilidades não deu grande impacto aos currículos competências relacionadas às investigações científicas estão entre as que apresentam maior demanda de requalificação.
3	BANDEIRA <i>et al</i> , 2006	3	Habilidades de observar e ouvir constituem em componentes da entrevista e da observação, que figuram entre as competências a serem focalizadas nas disciplinas e nos estágios básicos do curso de Psicologia.
4	HAYASIDA, CARVALHO, 2017	9	Estágio curricular supervisionado e supervisões garantidores do desenvolvimento das competências já que ela é considerada uma das tarefas mais complexas, mas que garantem o exercício profissional.
5	AMBIEL, BARROS, BATISTA, 2017	15	Avaliação das competências dos alunos para avaliações psicológicas. Ao longo da formação e que falta conhecimento teórico sobre os instrumentos psicológicos e técnicas complementares do processo avaliativo. Além disso, pôde-se constatar que as maiores dificuldades sobre o domínio para uso dos instrumentos foram relativas aos conhecimentos psicométricos e estatísticos, que subsidiam os testes psicológicos
6	CURY, FERREIRA NETO, 2014	11	Os estágios deixaram de ser pensados como espaços de aplicação de conhecimentos e ganharam autonomia própria, passando a ser reconhecidos como integradores das competências. Mudanças nos currículos utilizando-se do vocabulário das competências e habilidades, mas sem apreender as consequências dessa lógica em relação às práticas formativas.
7	BOECKEL <i>et al</i> , 2010	17	Desenvolvimentos das competências em situação real. Atuação dos alunos de acordo com a realidade social e promoção de uma interação entre a comunidade e a Instituição de Ensino. Trajetória das clínicas-escolas e das competências desenvolvidas segundo a legislação.
8	PORTES, MAXIMO, 2010	25	Remete às legislações e as competências visando aproximar-se de uma formação voltada para o SUS
9	KANAN, AZEVEDO, 2006	1	Remete às legislações
10	TRAVASSOS, MOURÃO, 2017	9	Aferição das competências contidas nas DCNs
11	SANTOS, MENEZES, COSTA, 2019	70	Mapeamento de competência na literatura para a atuação do psicólogo escolar
12	SOLIGO <i>et al</i> , 2020	34	Remete às legislações e as disciplinas anteriores ao estágio que tratam do ensino da Avaliação Psicológica devem englobar a parte teórica e a prática. Críticas ao modelo de ensino remoto ou à distância.
13	BERNARDES, 2012	37	Conceitos de competências e definições, remete às DCNs, e a resignificação de competências sem redução do termo a um conjunto de habilidades. Competência ética. Saber fazer em como saber fazer. Para que saber fazer.
14	SANTOS, NOBREGA, 2017	1	Remete ao estágio para o desenvolvimento das competências
15	SILVA NETO, OLIVEIRA, GUZZO, 2017	3	Remete ao estágio e a figura do supervisor para o desenvolvimento das competências, valorização de espaços para análise de competências, exigência de competências profissionais que abarcam dimensões teóricas, metodológicas, técnicas, éticas e políticas.
16	SANTEIRO, 2012	2	Legislação e estágio
17	OLIVEIRA- MONTEIRO, NUNES, 2008	3	Remete ao estágio e a supervisão para desenvolvimento das competências. Competências devem unir teoria e prática.

18	PIENIAK, FACCI, BARRETO, 2021	1	Mudanças na legislação
----	----------------------------------	---	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Nos artigos pesquisados, observou-se o uso do termo competências referindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, e as legislações ligadas ao estágio curricular supervisionado. Em 11 dos 18 artigos é enfatizado o estágio como espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências. Foram encontrados em apenas 4 artigos referenciais teóricos conceituando o termo competências. Pode-se perceber que o termo competências foi diretamente relacionado ao desenvolvimento das atribuições do profissional de psicologia. Estudos como Bandeira (2006); Cury e Ferreira Neto (2019); Kanan e Azevedo (2006); Travassos e Mourão (2017); Santos Menezes e Costa (2019), apresentaram competências ou habilidades em estudos avaliando características de estudantes e profissionais de psicologia frente a diferentes demandas. Nos demais artigos foram somente observados mudanças gerais nos currículos após as DCNs e as competências como parte dessas mudanças.

Não foram observados nos trabalhos referenciais teóricos a respeito da origem do termo competências nas DCNS. Alguns autores foram citados a fim de conceituar as competências como: Brandão (2012), Brandão e Gimarães (2001), Perrenoud (2001 e 2002), Thurler (2001), Machado (2002), Alessandrini (2002).

Observou-se também a preferência dos termos exercício profissional ao invés de trabalho. E termos como mundo do trabalho e mercado de trabalho por ações sociais e possibilidade de atuações nos contextos de realidade brasileira. Críticas ao trabalho clínico, porém não são considerados outros trabalhos. Cabe ressaltar que o planejamento e o desenvolvimento das ações não ocorrem de maneira simples, mas sim se apresentam como um desafio para o núcleo docente que geralmente associa a prática deste profissional a atividades clínicas individuais (Boeckel, *et al* 2010).

Guerra (2015) e Cury e Ferreira Neto (2019), observam a questão da formação dos profissionais sobre o desconhecimento da mudanças e sobre o aprofundamento e diversificação de métodos para o desenvolvimento de competências. Apesar dos esforços de entidades profissionais e dos pesquisadores em refletir e propor referenciais para uma formação qualificada, verifica-se que a área ainda carece de profissionais qualificados, acarretando em inúmeros problemas éticos decorrentes do mau uso dos testes psicológicos e da condução inadequada de processos de

avaliação (Ambiel, Barros, Batista, 2017).

Wruck (2004) e Silva (2010a) apontam para o desenvolvimento de competências éticas. Em seus trabalhos apontam para comportamentos inadequados e sobre poucos comportamentos desenvolvidos em relação a competência ética.

Portes e Maximo, (2010) ressaltam o trabalho dos docentes na elaboração dos seus planos de ensino, na recomendação das referências bibliográficas, abrangendo as considerações das Diretrizes Curriculares Nacionais e as reflexões do trabalho do psicólogo junto ao SUS.

Travassos e Mourão (2017) afirmam lacunas no desenvolvimento das competências profissionais e preocupações na medida em que sinaliza para um desenvolvimento medíocre de competências profissionais nos concluintes do curso de Psicologia no país.

#### Quadro 5: Dissertações

N.	AUTOR	Qt.	CATEGORIZAÇÃO
1	SANTOS, 2020	59	Remete aos estágios e o desenvolvimento para o exercício profissional. Remete as legislações.
2	BERNARDES, 2016	222	Remete aos estágios, às legislações, exercício profissional.
3	FERNANDES, 2016	77	Desenvolvimento de competências básicas nos estágios e remete às DCNs. Garantias para um futuro profissional.
4	CÂMARA, 2006	12	Remete aos estágios o desenvolvimento das competências e remete às legislações.
5	OLIVEIRA, 2018	159	Domínio positivo das competências e habilidades profissionais de viés clínico. Fragilidade nas competências relativas aos processos grupais e organizacionais. Os cursos não atendem as demandas de formação profissional em relação as competências instituídas pelas DCNs. (tabela)
6	VIEIRA, 2012	6	Competência não se define apenas como um conjunto de habilidades ou capacidades utilizadas para um determinado fim. Ser competente caracteriza-se por, diante de uma situação-problema, mobilizar recursos disponíveis que deverão ser articulados aos pontos críticos identificados da situação, para que seja possível tomar decisão e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao seu enfrentamento, especialmente em contextos relacionais.
7	MARTINS, 2006	8	As competências necessárias para a formação do psicólogo continuam sendo insuficientes na preparação dos futuros profissionais. Imposição ao profissional a uma contínua base de competências.
8	SILVA, 2015	41	Conceitua as competências a partir de Deluiz (2001). Diante da lógica das competências os saberes são retraídos ao campo da empregabilidade. Remete às legislações e as mudanças.
9	CURY, 2012	86	Diferencia conceitualmente competências de habilidades, remete às legislações.
10	PROVENZI, 2016	159	A teoria de competências se faz presente na formulação de políticas públicas, como a de assistência social e a de aprendizagem profissional, fundamentando categorias identitárias e demarcando o lugar do jovem em situação de risco e vulnerabilidade social no mundo do trabalho.
11	GRANDO, 2009	9	Remete às DCNs e competências significa atuar profissionalmente com certo grau de qualidade que permita segurança, precisão e conforto na intervenção realizada e o desenvolvimento delas deve ser assegurado pelos professores. As competências científicas não podem ser desenvolvidas sem objetivos claros de ensino.

12	GUERRA, 2019	39	As competências para a atuação na área da saúde não foram adequadamente desenvolvidas. Modelo de competência de Antoni Zabala. Competências prodimentais, atitudinais, conceituais e instrumentais.
13	SANTANA, 2018	13	Sugere resignificação do termo competências para a atuação na saúde
14	WRUCK, 2004	110	O enunciado nas DCNs sobre comportamentos éticos não garante o aprendizado de competências éticas devido as ênfases nos conteúdos e não nos comportamentos
15	GAMA, 2017	27	As competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional serão avaliadas pelo ENADE. Mudanças nas legislações. Remete às legislações e aos estágios.

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação as dissertações foram encontrados trabalhos com datas diferentes dos repositórios. Na base de dados da BDTD dois trabalhos foram datados de maneira errada e um trabalho descrito como dissertação, mas na base de dados como tese.

Nas dissertações pesquisadas observou-se uma predominância de análises sobre o estágio curricular supervisionado ressaltando-o como fator imprescindível para o desenvolvimento das competências. Autores como Cury (2012) e Guerra (2019) afirmam que as competências para uma ação profissional são desenvolvidas durante o estágio. Nos trabalhos sobre os estágios foram observadas as competências de forma genérica ou se reportando as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Cabe aqui ressaltar que alguns trabalhos assim como o de Provenzi (2016) compreendem que as competências são ligadas estritamente a uma lógica capitalista desmerecendo a utilidade do termo para a qualificação do trabalho. Para a autora as políticas sociais através das competências é perversa porque só insere o jovem no mundo do trabalho e não sua permanência.

#### Quadro 6: Teses

N.	AUTOR	Qt.	CATEGORIZAÇÃO
1	SEIXAS, 2014	39	As competências sendo adotadas para mudar o antigo modelo centrado em conteúdos e tornar a formação produtiva para a atividade do trabalho. Remete às legislações.
2	GOMES, 2015	45	Remete às legislações. Defasagem de competências para trabalhar em equipe e com populações vulneráveis. As competências devem ser compatíveis para o preparo dos estudantes na ocupação de espaços na saúde e de assistência social.
3	VIECILI, 2008	47	As classes de comportamentos identificadas ou derivadas das DCNP parecem ser insuficientes para uma organização homogênea das competências ou comportamentos que necessitam constituir a formação científica do psicólogo. Polisssemia do termo competência.
4	KIENEN, 2008	224	Remete às legislações, relação entre competência e comportamento, importância do desenvolvimentos das competências dos futuros profissionais de psicologia e quais são imprescindíveis que ele desenvolva. Questionamento se a formação do psicólogo engloba as competências ou se são apenas ensinadas as classes de comportamentos.
5	SILVA, 2010 a	46	Competências ou comportamentos insuficientes que necessitam constituir a formação do psicólogo ao intervir diretamente sobre

			fenômenos psicológicos.
6	SILVA NETO, 2014	9	A importância do desenvolvimento das competências durante a formação, estágio para o desenvolvimento das competências e as dimensões das competências: política, éticas, técnicas, teóricas e metodológicas.
7	TIZZEI, 2014	37	Remete às legislações e a lógica capitalista em relação as mudanças. Os envolvidos com a elaboração do PPC estabelecem um perfil a ser formado bem como competências e cada instituição decide a ênfase.
8	SEMEM, 2021	127	Remete às legislações e estágio para desenvolvimento das competências contrapondo o ensino de conteúdos. Questionamentos sobre se o docente tem desenvolvido e realizado aulas voltadas para as competências. Ressalta que nem sempre são desenvolvidas durante a formação, pois o ensino sobre as competências é vago.
9	BEATO, 2015	128	Remete às legislações e estágio para desenvolvimento das competências. Debate conceitual envolta das competências baseado nos trabalhos de Phelippe Zarifian(2001, 2003 e 2009). Perrenoud (2002) e Ramos (2002, 2003 e 2010).
10	SARTORI, 2018	59	Competência sendo uma exigência na atividade do trabalho do psicólogo. As competências são divididas em primárias e secundárias por Roe, (2002) e o estágio para o desenvolvimento das competências.
11	OLIVEIRA, 2011	119	Inserir estudantes na prática profissional a partir dos estágios nas escolas faz com que esses queiram desenvolver competências e a trabalharem na área depois. Competências subordinadas a lógica do mundo do trabalho e não para a participação social.
12	SILVA, 2010 b	18	Remete às legislações, aquisição de competências para um mercado de trabalho que tem sido impulsionado pela inovação tecnológica decorrente de um processo de competição globalizado. Conceitua conforme Louzada (2010a/b) são relativos à esfera do trabalho e expressam uma determinada concepção econômica e política intrínseca.

Fonte: Elaborado pela autora

Nas teses pesquisadas, observou-se sobre as classes de comportamentos. Essas classes ou sistema de comportamentos foram avaliados em pesquisa como dados para a composição das competências profissionais. Nos trabalhos encontrou-se pontos em comum nos seguintes critérios: os trabalhos apresentaram dois pontos, o primeiro remetendo competências e habilidades incluídas nas DCNs, e o segundo foram pesquisas que relacionavam classes de comportamentos (Viecili, 2008; Kienen, 2008; Silva 2010a) as habilidades e competências. Outro ponto encontrados em alguns trabalhos são o desconhecimento dos técnicos ou professores de nível superior apresentando o desconhecimento as mudanças das DCNs (Gomes, 2015). Segundo Silva (2010a), afirma que o profissional de psicologia no país é caracterizado pela dominância de um modelo de atuação restrito, não explorando suficiente e adequadamente todo potencial de conhecimentos que já avançaram na psicologia. Outro aspecto importante foram encontrados poucos comportamentos em relação a ética profissional.

Ao analisar os trabalhos, percebe-se que os autores se remetem às legislações quanto as competências, pois é a partir destas o ordenamento para o ensino das

competências. Embora existam resistências em relação as competências, elas são o norte para o desenvolvimento das atividades de formação do futuro psicólogo. É delas que as instituições fazem os seus planos de curso escolhendo quais competências desenvolver nos estágios. Entretanto, deixa-se claro as dificuldades em relação a implementação das diretrizes através dos planos de curso, como guias na transformação dos comportamentos para a formação deste profissional como declara Senem (2021), que nem sempre as competências são desenvolvidas durante a formação, pois o ensino destas é vago. Assim, pode-se compreender que a resistências impedem a implementação e o cumprimento da própria da própria legislação. Como resultados da falta de entendimento e cuidado da parte dos implementadores, os trabalhos deixam claro que a falta deste desenvolvimento das competências acarreta nas insuficiências nos comportamentos e competências éticas da formação como declaram Viecili (2008) e Silva (2010a).

Os trabalhos pesquisados remontam uma amostra daquilo que ocorre nas universidades e centros de formação em uma época específica com o recorte temporal. Portanto, torna-se útil para esta pesquisa, segundo a fundamentação teórica, a observação constante da realidade. A atividade dos profissionais de psicologia é acompanhada pelo Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia. Estes órgãos podem revelar através do acompanhamento profissional as dificuldades e lacunas na formação do profissional de psicologia e as deficiências em relação as competências.

Ao observar inúmeras ocorrências sobre a elaboração inadequadas de documentos, o Conselho Regional de Psicologia Região 6 emitiu em sua revista do primeiro bimestre de 2023 orientações aos profissionais sobre a elaboração dos documentos escritos. Conforme os dados (CRPSP, 2023), cerca de 50% dos processos éticos possuem como tema ou subtema de origem de elaboração inadequada de documentos psicológicos. Um exemplo citado na reportagem como uma das ações que geram processos éticos é a utilização indevida de documentos escritos nas disputas pela guarda de filhos que são emitidos sem ouvir ambas as partes em diferentes casos interferindo nas decisões judiciais. Desta forma a parte prejudicada recorre encaminhando representação contra o psicólogo ao CRP SP discordando da avaliação do profissional de psicologia e denunciando processos de alienação parental.

Outro aspecto evidenciado é a não diferenciação de documentos. O profissional deve ser instruído sobre as modalidades de documentos psicológicos que o profissional pode emitir: Declaração; Atestado Psicológico; Relatório; Laudo Psicológico e Parecer Psicológico. A causa apontada são as falhas na graduação gerando “lacuna na formação de psicólogas/os” (CRPSP, p.4, 2023).

### III

## **A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BASEADO NAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS E ESPECÍFICAS**

Neste capítulo serão apresentadas as análises sobre a evolução das competências nas DCNPSI (2001 a 2022). As legislações foram detalhadamente analisadas e comparadas observando as atuais demandas em relação as competências básicas e específicas para a formação do psicólogo. No segundo tópico serão apresentadas análises sobre as mudanças e solicitações do saber/fazer requeridas nos estágios em psicologia e no terceiro tópico, o posicionamento autoral a partir da literatura especializada.

### **3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia: sobre competências gerais e específicas**

Neste tópico serão analisadas as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia em relação as competências nos documentos oficiais que constam datas de 2001 a 2022 que estão divulgados na plataforma do MEC sobre as diretrizes para os cursos de ensino superior. Cabe lembrar que a década de 90 foi marcada por muitos debates dentro da psicologia, descontentamentos e reflexões sobre a formação como no caso do encontro com coordenadores de psicologia resultando a carta de Serra Negra de 1992 (Brasil, 1992).

Neste contexto, surgiu na mesma década, a promulgação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, em Edital nº 04/97, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU /MEC, isto na época, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso com ascensão de políticas neoliberais. Aparecem então a primeira e segunda versão das diretrizes em 1999 contando pela primeira vez as competências e habilidades para os cursos de psicologia de todo o País (Cury, 2012). Estes documentos não estão disponíveis mais para acesso, mas na proposta das diretrizes deste mesmo ano (Brasil, 1999) constam cinco competências gerais a mais que no Parecer CNE/CES nº 1.314/2001, aprovado em 7 de novembro de 2001 sobre Diretrizes Curriculares para o

Curso de Graduação em Psicologia.

Este Parecer CNE/CES nº 1.314/2001, foi contestado por Instituições de Ensino Superior e de entidades interessadas na formação em Psicologia de todo o País, no item concernente às competências gerais que seriam desenvolvidas pelos cursos de Psicologia gerando Parecer CNE/CES nº 72/2002, retificando o documento anterior. Veja o quadro a seguir que apresenta as modificações nas competências.

#### Quadro 7: Competências e habilidades gerais 2001 e 2002

Parecer CNE/CES nº 1.314/2001	Parecer CNE/CES nº 72/2002
<p>· Atenção à saúde: os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. <b><u>Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de</u></b></p> <p>pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, <b><u>mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;</u></b> · Tomada de decisões: <b><u>o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficaz e custoefetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas.</u></b> Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; · Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. <b><u>A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;</u></b> · Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz; · Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativa, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a ser empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; · Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. <b><u>Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso</u></b> com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.</p>	<p>· Atenção à saúde: os profissionais, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética. · Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; · Comunicação: os profissionais devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. · Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. · Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativa, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a ser empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de trabalho; · Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas DCNPSI ( 2001 e 2002).

As diretrizes divulgadas em 2001, podem ter espelhado o reconhecimento a Psicologia como uma das treze categorias profissionais de nível superior que compõem a área da Saúde do País com a promulgou a Resolução CNS nº 218, em 1997 ( CFP, 2018), pois as competências remetem a formação mais ligada a área da saúde limitando outras possíveis áreas de atuação. Desta forma a frase “**resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo**” vem corresponder expectativas da área citada em questão e possível resultado final das atuações. A retirada desta frase do texto, refletiu o real compromisso da psicologia e percebe-se o cuidado com outras áreas de atuação com a retirada “profissionais da saúde” do texto de 2002. Embora não possa garantir cura e resoluções de problemas, esta deve garantir posturas éticas e que mensurem os resultados de ações profissionais como previa a competência “atenção a saúde”.

Em relação a competência de comunicação o texto “ **A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;**” foi eliminado, porém na competência sobre “educação permanente” a recomendação e o estímulo no desenvolvimento à mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais em ambas as versões. Percebe-se aqui uma incongruência em relação a este fator que impulsiona um fator de qualificação nos cursos de todo país deixando a cargo dos próprios alunos aderirem ou não esta opção.

Após estes documentos veio o Parecer CNE/CES nº 62/2004, aprovando em 19 de fevereiro de 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e a Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. A diferença do Parecer CNE/CES nº 72/2002 para o Parecer CNE/CES nº 62/2004 2004 foi a subtração das competências e habilidades específicas, competências para Bacharelado, competências para a Licenciatura e competências para a Formação de Psicólogo correspondentes ao perfil do formando. O perfil do formando também é excluído. As competências e habilidades encontradas no documento aprovado e sustentadas na Resolução CNE/CES Nº 8/2004, estão apenas nos artigos 8 e 9 que são competências e habilidades gerais para todas as três formações oferecidas

anteriormente ( Bacharelado, Licenciatura e Formação de psicólogo).

Comparando os documentos, percebe-se que as competências e habilidades que permaneceram na Resolução CNE/CES Nº 8/2004 é uma mistura e apanhado de todas as outras competências colocadas anteriormente. Em análise, observando o que permaneceu em cada documento, aquilo que é nomeado como “competências gerais” no Parecer CNE/CES nº 72/2002 é nomeado como “conhecimentos requeridos para as competências gerais” na Resolução CNE/CES Nº 8/2004. Portanto, quando passa para a Resolução CNE/CES Nº 8/2004, as competências gerais não prevêm o desenvolvimento das competências éticas.

No documento Parecer CNE/CES nº 72/2002 aparece como competência geral exigindo “serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética” em relação, unicamente, a atenção a saúde (Brasil, 2002, p.6). Em ambos os documentos (2002 e 2004) constatou-se não possuírem uma previsão para o desenvolvimento das competências éticas em outras áreas de atuação no percurso formativo do profissional de psicologia.

Ao observar os documentos surge a pergunta: qual a razão da subtração das competências para o desenvolvimento do bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo? Para o trabalho de formação de profissionais é necessário apresentar o que deve ser desenvolvido. A forma apresentada no Parecer CNE/CES nº 72/2002 contribuiria no processo de formação dos professores já que direcionava as competência a serem desenvolvidas. Segundo CFP (2018), com a chegada das diretrizes de 2004 a Licenciatura passou a ser um projeto complementar. Veja as duas consequências apontadas pelo CFP que podem ter sido resultados após a Resolução de 2004:

[...]a primeira foi a drástica redução da oferta de Licenciatura em Psicologia; a segunda foi o encolhimento do campo da Educação na formação em Psicologia, que se evidencia por meio da oferta reduzida de disciplinas voltadas à área e do número limitado das ênfases em Educação elencadas nos distintos cursos do país (CFP, 2018, p.14).

Cabe também ressaltar que o MEC em 2006

[...]estabeleceu a unificação da nomenclatura das habilitações para todos os cursos de graduação, que ficaram assim definidas: Bacharelado – formação para o exercício profissional; Licenciatura – formação de professores; Tecnólogo para a atuação estritamente na dimensão tecnológica. A partir

dessa unificação, o que até então era denominado Formação da(o) psicóloga(o) passou a ser o Bacharelado em Psicologia (CFP, 2018, p.13)

É notável a ênfase dada ao bacharelado. Percebe-se incongruências na trajetória das competências e espera-se que nos estágios e supervisões que a figura docente desenvolva as devidas solicitações. Pode-se notar que, anos depois, o Parecer CNE/CES nº 338/2009, aprovado em 12 de novembro de 2009 aprecia a indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, mas não define com clareza a questão da formação de professores de Psicologia, exigindo-se então revisão.

Uma questão fica clara, a formação dos professores ficou de lado muito anos após a inserção das novas diretrizes. Mudou-se os currículos, mas os formadores trabalhariam as mudanças sem as devidas capacitações e amparo da própria legislação. Esperou-se por volta de sete anos a fim de que fosse resolvido o direcionamento da formação dos professores em psicologia com o Parecer nº 338/2009 e mais dois anos até a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Mesmo assim, não foram designadas na Resolução CNE/CES nº 5/2011 as competências a serem desenvolvidas na formação, pois ficou a cargo das IES oferecerem os cursos de licenciatura assegurando os conhecimentos, habilidades e competências que se articulam em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, b) Psicologia e Instituições Educacionais, c) Filosofia, Psicologia e Educação, d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade. Isto se torna preocupante primeiramente por não haver um diálogo entre a formação dos professores nas próprias IES e de forma secundária a responsabilidade somente das instituições de ensino as competências dos professores.

Ainda analisando as mudanças nas competências das legislações em relação as DCNs, o Parecer CNE/CES nº 1071/2019, que trata de uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresenta competências previstas em consonância com a Declaração Internacional de Competências Fundamentais na Psicologia Profissional, de 2016.

**Quadro 8: As competências gerais de 2004 para 2019**

COMPETÊNCIA DE 2004	COMPETÊNCIAS DE 2019
a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;	I - atuar eticamente; a) utilizar os códigos éticos vigentes para a prática profissional e para a própria conduta pessoal; b) aderir às leis e às normas vigentes, definidas pelas entidades pertinentes para o seu exercício profissional e para a conduta pessoal; c) resolver os dilemas éticos que emergem da prática profissional; d) buscar soluções para as situações nas quais podem ocorrer conflitos entre o Código de Ética Profissional do Psicólogo e demais códigos, regulamentações e leis; e) analisar criticamente a política e os padrões de conduta dos locais em que atua como profissional psicólogo.
b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;	II - agir profissionalmente, a) adotar as melhores práticas conhecidas na Psicologia; b) manter a qualidade de seu trabalho enquanto psicólogo; c) atuar dentro dos limites da sua competência profissional e pessoal; d) consultar profissionais da área de Psicologia, supervisores e outras fontes, quando apropriado; e) escolher o curso de ação apropriado diante de eventos imprevistos e complexos; f) avaliar os impactos dos serviços prestados; g) mapear a dinâmica social, cultural e política dos contextos em que atua; h) demonstrar flexibilidade e capacidade de lidar com mudanças nas diferentes esferas da vida profissional.
c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;	III - relacionar-se apropriadamente com clientes, usuários e outros, a) desenvolver relações de trabalho apropriadas com clientes, usuários e outros; b) desenvolver relações de trabalho apropriadas com colegas da área e de outras profissões; c) relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos pela atuação profissional; d) atuar considerando os direitos e deveres dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros; e) identificar e utilizar métodos que contribuam para as boas relações de trabalho; f) agir dentro dos limites do papel de psicólogo, levando em conta as demais pessoas envolvidas no trabalho; g) colaborar no planejamento e tomada de decisão dos clientes, usuários, grupos, movimentos sociais, instituições e outros, dentro dos limites do papel e da atuação do psicólogo
d) 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;	IV - trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural; a) atuar tendo como fundamento o conhecimento e a compreensão do contexto histórico, político, social e cultural de clientes, usuários, colegas, grupos, organizações, populações e outros atores; b) respeitar as diversidades de gênero, sociocultural, étnico-racial, religiosa e outras; c) trabalhar de maneira acolhedora, empática e efetiva considerando todas as formas de diversidade
e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;	V - atuar profissionalmente com base no conhecimento científico acumulado, a) adotar uma orientação baseada em princípios científicos, considerando o seu referencial teórico e epistemológico para realizar avaliações, intervenções, prestação de serviços e outras atividades psicológicas; b) consultar investigações relevantes em Psicologia ou áreas afins para apoiar o seu exercício profissional; c) considerar as limitações das evidências científicas disponíveis no exercício profissional.
f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;	VI - refletir sobre o próprio trabalho, a) avaliar a eficácia de suas atividades e da prestação dos serviços psicológicos; b) realizar autocrítica sobre o seu exercício profissional e implementar melhorias contínuas na sua prática; c) realizar autocrítica sobre seus valores e crenças e seus impactos sobre o exercício profissional; d) validar as práticas com os colegas e supervisores, quando apropriado; e) identificar a necessidade de desenvolvimento profissional em áreas específicas; f) identificar possíveis fatores de risco para atuar preventivamente em diversos ambientes de trabalho; g) reconhecer e assumir as consequências de suas ações profissionais.
g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;	VII - estabelecer objetivos ou metas pertinentes à atividade, a) desenvolver objetivos a partir da análise das demandas e necessidades; b) discutir e estabelecer metas no diálogo com clientes, usuários e colegas.
h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros;	VIII - realizar avaliação psicológica, a) identificar a necessidade de avaliações em indivíduos, grupos, famílias, comunidades, organizações ou sociedades; b) utilizar os diversos métodos e estratégias de avaliação em Psicologia: entrevistas, observação, testes psicológicos, entre outros; c) selecionar, planejar e desenvolver avaliações utilizando métodos apropriados aos objetivos e aos propósitos das atividades; d) integrar métodos, análises, sínteses e interpretação dos dados coletados.
i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;	IX - realizar intervenções psicológicas e psicossociais, a) planejar, integrando dados de avaliação, intervenções psicológicas com indivíduos, grupos, comunidades, organizações e sociedade; b) implementar intervenções psicológicas utilizando métodos apropriados às metas e aos objetivos da

	intervenção; c) avaliar a utilidade e a eficácia das intervenções utilizando métodos apropriados; d) utilizar os resultados obtidos nas avaliações para revisar ou modificar as intervenções, quando pertinente; e) assegurar orientação e apoio a outros atores envolvidos no processo de intervenção, quando pertinente
j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;	X - comunicar-se de forma eficaz e apropriada, a) utilizar diferentes linguagens – visual, sonora, corporal e digital – para se expressar e partilhar informações; b) comunicar-se com diversos interlocutores visando a efetiva realização de suas atividades profissionais; c) elaborar registros documentais decorrentes da prestação de serviços psicológicos, tais como pareceres técnicos, laudos, relatórios e evolução em prontuários; d) fornecer informações compreensivas e objetivas sobre assuntos psicológicos para o público-alvo; e) agir com empatia e garantir relações equânimes nos contextos em que atua
k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;	XI - atuar em equipes multiprofissionais, a) contribuir para processos de trabalhos que envolvem profissionais de diferentes áreas, buscando favorecer o êxito do trabalho em equipe; b) coordenar equipes de trabalho em diferentes contextos; c) integrar seu conhecimento e experiência à de outros profissionais, com o intuito de promover a integralidade da atenção a indivíduos, grupos e organizações; d) manejar processos grupais e atuar como mediador de conflitos no interior de equipes de trabalho; e) organizar seu trabalho de modo cooperativo e solidário, assumindo e compartilhando responsabilidades; f) incentivar a comunicação entre os membros de equipe, propiciando um espaço permanente de socialização das informações relevantes para o trabalho do grupo; g) utilizar as contribuições de outras disciplinas e profissões, quando couber, para a resolução colaborativa de problemas.
l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;	
m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;	
n) Apresentar trabalhos e discutir idéias em público;	
o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.	

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas DCNPSI (2004 e 2019).

Observa-se no quadro 8 que, diferentemente das diretrizes de 2004, as diretrizes de 2019 trazem claramente o desenvolvimento das competências éticas. A forma com que as diretrizes de 2019 estão apresentadas difere da versão original, como se pode conferir no quadro 3, com os respectivos conhecimentos para as competências, as atividades das competências e as ações das competências, mesmo assim contempla de forma mais ordenada e clara as competências e as ações que se esperam de um profissional formado em psicologia. A versão para as diretrizes brasileira de 2019 uniu as competências, conhecimentos e as ações totalizando em 11 competências e 54 ações. As diretrizes de 2004 possuem as habilidades, já as 2019 possuem as competências científicas e profissionais. Para a análise das habilidades contidas nas diretrizes de 2004 segue o quadro abaixo:

#### Quadro 9: As habilidades de 2004

Habilidades 2004
a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;

b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
d) Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
f) Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas DCNPSI ( 2004 ).

A habilidade é aquilo que se faz dentro de uma competência segundo Mota (2021), portanto observa-se que estas habilidades estão dentro do desenvolvimento de um número maior de competências. Outra questão são as habilidades éticas ou verbos como respeitar, observar e avaliar questões éticas, não aparece como indispensável para a realização das competências éticas. Pode -se observar que nas diretrizes de 2004, as habilidades gerais juntamente com as profissionais. Nas diretrizes de 2019, elas são discriminadas não mais como gerais, mas como competências científicas e profissionais que correspondem as gerais baseadas nas competências internacionais. Veja abaixo as competências científicas segundo as DCNPSI 2019

§ 3º As competências científicas referem-se às capacidades que possibilitam a compreensão da ciência em seu duplo papel, como sistema de conhecimentos úteis para a vida e um mapa para a ação, promovendo a convivência e o trabalho humanos; e como modo de construção de interpretações da realidade e diálogo com a sociedade.

I - incorporar à sua prática a ciência como sistema de conhecimentos úteis para a vida e base para a sua ação profissional: a) discriminar entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento; b) formular perguntas ou levantar problemas, recorrendo aos modos de representação próprios das ciências humanas; c) resolver problemas empregando metodologias, métodos, teorias e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins; d) construir modelos de explicação de fenômenos humanos empregando noções ou conceitos científicos; e) utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científicas; f) empregar os conhecimentos científicos para prever os efeitos das ações e avaliar sua validade científica; g) aplicar o conhecimento adquirido em novos contextos e situações, tendo em conta suas características e limites; h) empregar os conhecimentos adquiridos, utilizando-os na apropriação de novos conhecimentos.

II - considerar a ciência como modo de construção de interpretações da realidade, tomando-a como base para o diálogo com a sociedade, levando em conta os seguintes aspectos: a) dispor-se à indagação, à observação e à busca de explicações científicas para os fenômenos psicológicos; b) questionar as próprias interpretações adquiridas, bem como as alheias, a partir do conhecimento científico acumulado pela Psicologia e disciplinas afins; c) discutir a validade das diferentes formas de aproximação, compreensão ou explicação dos fenômenos psicológicos, tendo em conta a sua natureza e os interesses de

investigação; d) acessar as representações, os métodos e as fontes adequadas para resolver problemas ou explicar fenômenos ou acontecimentos no campo da Psicologia; e) compartilhar conhecimentos e expressar os próprios pontos de vista de modo explícito e coerente; f) basear os pontos de vista sobre os fenômenos psicológicos com argumentos ou fatos; apresentar ideias de distintos modos, atendendo ao contexto e respeitando as especificidades do interlocutor; h) intercambiar ideias de modo flexível, reconhecendo a existência de distintos interesses e formas de trabalho; i) argumentar sobre a validade de outros pontos de vista e dispor-se a estabelecer acordos racionais entre eles; j) selecionar, hierarquizar e interpretar informações, fazendo inferências a partir delas; k) analisar criticamente as fontes de informação e contrastar as informações com base em critérios racionais; l) identificar a limitação dos modelos científicos e a historicidade das interpretações, demonstrando flexibilidade para mudar de perspectiva ou estratégia de trabalho quando uma análise cuidadosa assim o exigir; m) argumentar e analisar, de forma crítica, os resultados, o impacto social dos conhecimentos científicos produzidos e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade (Brasil, 2019).

Após a revisão das DCNPSI de 2019 e o advento do período pandêmico da COVID 19, foi requisitada uma reanálise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia pelo Secretário-Executivo do Conselho Nacional de Educação, com o Parecer CNE/CES nº 179/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 a fim de que se considere o ensino remoto e dos novos dispositivos normativos vigentes. Veja a mudança no artigo 3:

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido na modalidade presencial, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado (Brasil, 2019, p.6).

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido de modo a atender à natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado (Brasil, 2019, p.6).

Com esta última requisição, como seriam desenvolvidas as competências no ensino à distância?

A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia tem se posicionado contrária a esta modalidade de ensino nas profissões de saúde. Conforme o CFP (2018, p. 47),

[...] durante o 9º Congresso Nacional de Psicologia (9º CNP), realizado em Brasília, de 17 a 19 de junho de 2016, e, durante o evento, suas (seus) diretoras(es) assinaram uma moção de repúdio à graduação em Psicologia na modalidade EaD, bem como contribuíram na elaboração de propostas para que o Sistema Conselhos lutasse, junto aos órgãos responsáveis, e se posicionasse contrariamente à Resolução CNE N° 1 de 11 de março de 2016 .

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regula, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE) o credenciamento e a autorização de cursos de Saúde, publicou a Resolução CNS Nº 515, de 07 de outubro de 2016, posicionando-se contra a graduação na modalidade EaD nas profissões da Saúde.

Para a ABEP, é inadequada a oferta de graduação em Psicologia na modalidade a distância devido a natureza do saber psicológico, da diversidade e complexidade da constituição da Psicologia como ciência e profissão, mas reconhece que a EaD tem sua importância e seu espaço com estratégia no ensino

No dia 29 de novembro de 2023 o Ministério da Educação divulgou a Portaria nº 2.041, que sobresta os processos de autorização dos seguintes cursos superiores na Modalidade a Distância - EaD: I - Biomedicina; II - Ciências da Religião; III - Direito; IV - Educação Física; V - Enfermagem; VI - Farmácia; VII - Fisioterapia; VIII - Fonoaudiologia; IX - Geologia/Engenharia Geológica; X - Medicina; XI - Nutrição; XII - Oceanografia; XIII - Odontologia; XIV - Psicologia; XV - Saúde Coletiva; XVI - Terapia Ocupacional; e XVII - Licenciaturas em qualquer área ( Brasil, 2023).

As mudanças analisadas e apresentadas neste tópico podem anunciar que as mudanças nas competências foram aderindo de forma gradual a um modelo que está sendo construído e continuado nos governos. A ordem das mudanças não refletem longitudinalmente a propósitos e perspectivas claramente anunciadas submetendo os currículos a uma utilização de ensaio e erro acompanhando o movimento e a instabilidade do próprio mercado. Os ajustes feitos na retirada das competências nas áreas específicas, depois a mudança da nomenclatura enfatizando o bacharelado são evidências propositais de um modelo que chegou com a revisão de 2019 das diretrizes com a inserção da Declaração Internacional de Psicologia.

No próximo tópico serão observadas as mudanças sobre os estágios a partir da legislação.

### **3.2 O desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e sua viabilidade**

As análises realizadas sobre as legislações que se remetem aos estágios, acompanham os documentos oficiais que constam datas de 2001 a 2022 que estão divulgados na plataforma do MEC. Neste momento o objetivo é aprofundar o que ocorre em relação as competências, portanto os documentos acompanham o recorte temporal proposto neste estudo. Mesmo assim, observou-se o contexto e o início das mudanças do currículo mínimo para as diretrizes, bem como o início das primeiras

aparições do termo competências. Agora focando no estágio, serão observadas neste tópico, as mudanças nos estágios a partir da legislação considerando o processo de adesão das competências.

Este processo de adesão brasileiro acompanha os movimentos internacionais conforme aponta Jesuíno (2016, p.28) que na década de 90 surge uma nova visão que ganhou alcance ocidental e que tentou articular toda a construção que efervescia como novos horizontes educacionais segundo os relatórios da UNESCO,

Quatro pilares foram referidos: aprender a conhecer, que se refere aos saberes disciplinares e intelectuais; aprender a fazer, relacionado sobretudo às habilidades; aprender a conviver, que diz respeito às relações interpessoais, à participação crítica em grupos e à interação com as diferenças; e, enfim, aprender a ser, que atenta para a personalidade como um todo, destacando-se os aspectos da autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e, sobretudo, uma perspectiva de que o homem individual é multidimensional e suas dimensões não podem ser desprezadas pela educação.

Atendendo as demandas econômicas externas, a fim de tornar-se um país globalizado, o Brasil precisou de um currículo condizente com a proposta neoliberal preparando profissionais a partir deste paradigma. Foi no governo de FHC que chegaram as novas diretrizes no ano de 1996.

Paralelamente a esse contexto citado foram realizados, desde a década de 50 até 90, encontros dentro e fora da Europa a fim de a União Europeia implementar em 1998 o Processo de Bolonha que propunha ampliar a sua competitividade em termos de Educação Superior e tornar o continente um referencial educacional de nível mundial. Este movimento foi aderido a nível de Estado-nação e de inúmeras instituições educacionais o que viabilizou o estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior.

Segundo Oliveira (2017) esse processo não ficou limitado a Europa, chegando a América Latina e ao Brasil por meio de adesão ao Projeto Alfa Tuning América Latina (PATAL) que propõe financiamentos e assessoria técnica para harmonização dos Sistemas de Educação Superior aos moldes europeus. O desenvolvimento do PATAL se deu em três eixos: educação transfronteiriça, adesão e tipologia do cidadão. Na perspectiva de uma política intergovernamental e supranacional, desenha um movimento transnacional a partir do processo de regionalização da educação para formação de uma tipologia de cidadão formado no paradigma das competências. Os quatro pontos para o desenvolvimento do PATAL foram:

- 1- Uma compreensão mais profunda dos acordos envolvendo a concepção de meta perfis e perfis de graduação nas 15 áreas disciplinares incluídas no projeto (Administração, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Tecnologia da Informação, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química).
- 2- Contribuir para reflexões sobre cenários futuros para novas profissões.
- 3- Promover a construção conjunta de estratégias metodológicas de desenvolvimento e avaliação de competências.
- 4- Desenhar um sistema de créditos (CLAR - Latin American Reference Credit) para facilitar o reconhecimento dos estudos na América Latina como uma região articulável com sistemas de outras partes do mundo (Beneitone, P.; Yarosh, M. 2015, p.190 *tradução nossa*)

Mesmo o projeto (PATAL) não sendo um programa de governo, fica claro que o processo de adesão das competências através das políticas educacionais, foi feita muito antes para futuras aceitações das instituições para outros projetos. Para este trabalho, não cabem maiores investigações a respeito deste assunto, mas é também um contexto que deve ser considerado devido as competências e que na área de psicologia infelizmente não estão sendo observadas o que pode-se considerar algo próprio da psicologia, uma inclinação mais as questões micro às do macro contexto.

Analisando as mudanças nos documentos sobre os estágios ao longo dos anos, encontra-se no relatório do Parecer CNE/CES nº 1.314/2001 claramente que “procurou-se obter um equilíbrio entre a formação básica e a profissionalizante”. Este momento foi marcado por grandes mudanças na legislação do currículo mínimo para as novas diretrizes. Foi atribuído aos estágios grande peso à melhoria nos padrões de serviços prestados pelo profissional de Psicologia. Com a nova legislação, sérias exigências foram indicadas para realização e reconhecimento de estágios e também apresentadas recomendações para a articulação entre os estágios e as habilidades e competências específicas (Brasil, 2001,p.2). Esperava-se de cada formação, bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo, um estágio para cada momento de formação como fator integrador das atividades específicas. Dentre as mudanças se destacam os artigos:

Art. 21 - A formação profissional do psicólogo deve incorporar um estágio supervisionado estruturado que atinja pelo menos 10% da carga horária total do curso, para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas na ênfase curricular escolhida pelo aluno

Art 28 - O projeto de curso, no perfil de formação do Psicólogo, deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 36 - Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria. (Brasil, 2001, p. )

Estes mesmos artigos permaneceram no Parecer CNE/CES nº 72/2002. Porém, nas diretrizes de 2004 os estágios não são correspondentes a cada formação, bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo, pois entram na estrutura de núcleo comum e específico.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso

(Brasil, 2004, p. grifo nosso)

Pode-se perceber que foram feitos dois parágrafos a mais explicitando sobre os estágios básicos e específicos a fim de garantirem por lei os estágios em relação ao núcleo comum e em relação as ênfases. A carga horária de 10 % agora teria 15% da carga total do curso dedicados aos estágios

Com as novas diretrizes de 2001, o termo “licenciatura” foi substituído no documento por “formação de professores” e para esta formação as instituições de ensino superior deveriam aguardar o projeto pedagógico complementar que seria elaborado em conformidade com a legislação que regulamentava a formação de professores no país. Dentro da proposta de ênfases há ausência no currículo sobre qualquer desenvolvimento de competência ou trabalhos direcionados a formação de professores. Portanto para a formação dos professores em psicologia resultou numa lacuna de formação e desenvolvimento na percepção de trabalhos para formação.

Extinguiu-se, portanto a possibilidade de qualquer trabalho do professor de psicologia no país, a não ser os que seriam inseridos na pós graduação *stricto sensu* já que os estágios para esta área foram extintos. As IES continuaram a oferecer a formação de professores quando solicitado, mas devido o hiato em relação ao direcionamento na formação de professores de psicologia para o país, os alunos ficaram sem a apresentação desta opção dentro do ensino e sem vistas para o mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo nota-se a evolução da atuação do professor de psicologia que anteriormente fazia as supervisões conforme as formações exigidas e agora passa a supervisionar os estágios segundo as ênfases e de forma pessoal no local

onde ocorrem os estágios. Pode-se questionar como estes estágios se configuram nas instituições concedentes e como a questão do estagiário ter de se inserir nestas instituições perpassa no clima organizacional? Como a questão da autonomia no estágio se reflete na vida profissional? A diminuição do ensino da ética aumentam as estratégias de controle para a instituição formadora? Cabem muitas perguntas que poderão ser respondidas ou não ainda neste estudo conforme a coleta de dados. Para a continuidade da observação em relação as mudanças na legislação sobre os estágios, veja abaixo o quadro 10.

**Quadro 10:** Principais mudanças nas diretrizes referente aos estágios

Data da legislação	2001	2004	2011	2019	2022
<b>Ênfases oferecidas pelas IES-escolha do aluno</b>	Uma ou mais	Uma ou mais	Uma ou mais	Uma ou mais	Uma ou mais
<b>Ênfases oferecidas pelas IES – projeto pedagógico</b>	Mais de uma	Dois ênfases curriculares	Dois ênfases curriculares	Dois ênfases curriculares	Dois ênfases curriculares
<b>Orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional</b>	Ênfases curriculares em algum domínio de atuação profissional.	Ênfases curriculares em algum domínio de atuação profissional.	Ênfases curriculares em algum domínio de atuação profissional.	saberes e práticas que proporcione oportunidades de concentração de estudos e estágios supervisionados em determinados processos de trabalho da Psicologia.	saberes e práticas que proporcione oportunidades de concentração de estudos e estágios supervisionados em determinados processos de trabalho da Psicologia.
<b>Meta central do curso</b>	a formação para a pesquisa em Psicologia, para o ensino de Psicologia, e para a atuação do psicólogo. Substituição da licenciatura por formação de professores	a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, formação de professores por projeto complementar. Aqui cada instituição faria a sua proposta.	a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia Projeto complementar da formação de professores	formar psicólogos que receberão o grau de Bacharel e o de Licenciatura, quando for o caso, em Psicologia	a formar psicólogos que receberão o grau de Bacharel e o de Licenciatura, quando for o caso, em Psicologia
<b>Papel do professor nos estágios obrigatórios</b>	Supervisão em todos os perfis do curso e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas,	Supervisão e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.	Supervisão e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.	orientação presencial pelos docentes das IES	orientação presencial pelos docentes das IES
<b>Carga horária</b>	10%	15%	15%	20%	20%

Fonte: Elaborado pela autora baseados nas diretrizes curriculares nacionais.

Analisando o quadro veja que as mudanças ocorreram também em relação as metas dos cursos que anteriormente formava bachareis, licenciados, e formados psicólogos e com o tempo a meta passou a ser somente bachareis e quando for o caso licenciados ficando assim de forma mais fluídas as exigências. É como se o currículo fosse de geral cada vez mais específico. Embora tenham críticas a respeito do currículo que nunca foi generalista, as evidencias apontam para um currículo ainda mais restrito de três ênfases para duas e a escolha obrigatória do aluno reduzida em uma ênfase.

A carga horária em estágios foi de 15% conforme a legislação de 2011 para 20% em 2019. O aumento de estágios na formação de psicologia no Brasil, pode ter diversos impactos no campo da psicologia e na formação dos profissionais dessa área. Esta legislação sofreu os efeitos pandêmicos, e pode ser que ainda não se tenha clareza do impactos promovidos. Algumas das justificativas e impactos para as mudanças na legislação seriam:

- a) uma maior vivência prática: ao considerar que a dedicação maior e mais aprofundada aos estágios de psicologia pode contribuir para uma formação mais completa e qualificada, o aspecto tempo pode vir a ser um aliado no desenvolvimento de competência e saberes.
- b) Desenvolvimento de habilidades práticas: As habilidades praticas podem ser desenvolvidas realização de estágios. O aumento do número de estágios pode contribuir para um maior número de aprendizagens práticas a fim de desenvolver habilidades para o exercício profissional.
- c) Aproximação com diferentes áreas de atuação: As noções disponibilizadas nas disciplinas teóricas sobre as áreas de atuação são melhores compreendidas quando os estágios possibilitam aos estudantes conhecerem e vivenciarem diferentes áreas de atuação da psicologia. Com mais estágios, eles terão a oportunidade de explorar diferentes campos e direcionar melhor sua carreira profissional devido as impressões pessoais e afirmações teóricas e práticas.
- d) Inserção no mercado de trabalho: Os estágios são geralmente realizados em instituições já consolidadas na área da psicologia, o que proporciona aos estudantes a oportunidade de fazer contatos profissionais e se inserir no

mercado de trabalho. Com mais estágios, eles terão mais chances de estabelecer conexões importantes para sua futura carreira.

Por outro lado, ao considerar que as horas no curso não podem ultrapassar as 4000 horas determinadas, este tempo de prática foi retirado de uma mesma carga horária, o que pode afetar o ensino mais aprofundado da parte teórica, diminuir os horários de supervisão e exigindo cada vez mais um número maior de alunos durante as superviões. Questão parecida apontada por Santos (2022) que realizou uma pesquisa sobre os estágios de psicologia e em entrevista com os respondentes foi apontado que na mudança do currículo mínimo para as novas diretrizes o tempo de aulas teóricas e tempo de supervisão foi subtraído de algumas disciplinas considerando a carga horária de estágios de 10% para 15% por cento.

No caso dos cursos noturnos os horários de estágios e superviões ficam cada vez mais restritos sendo um agravante na formação. O aumento de professores deve ser considerado devido a aumento de práticas dentro e fora das instituições, o que muitas vezes não ocorre. Em algumas instituições os estágios não são considerados horas/ aula remunerando os profissionais menos com um valor inferior as horas/aula.

A implementação de uma política do ensino superior deve ser cuidadosamente planejada considerando os possíveis impactos bem como a capacidade das instituições de ensino em oferecer estágios supervisionados de qualidade aos futuros profissionais a fim de que exerçam seu propósito e espírito basilares e que também possam inserir profissionais qualificados no mercado e mundo do trabalho. Esta discussão terá andamento no próximo tópico.

### **3.3 A formação do psicólogo e o ensino centrado em competências: posicionamento autoral à luz da literatura especializada**

Ao considerar a existência de uma crise que as universidades estão atravessando entre ser e formar a sociedade do conhecimento e não dos valores, elas ainda são o ponto de partida dos profissionais de psicologia. Observa-se também a falta de políticas mais pontuais para que as universidades trabalhem mais sobre aquilo que é o seu propósito e espírito: a busca pela verdade com o ensino, a pesquisa, e extensão, e como esse tripé se reverterá em devolutiva social. Isso não está tão óbvio dentro das universidades.

Até este momento pode-se considerar algumas reflexões: Qual o papel das universidades na formação? Como as políticas públicas para o ensino superior tem contribuído para uma formação de qualidade? Para estas reflexões, encontrou-se direcionamentos no referencial teórico escolhido.

Hannah Arendt (2007) apresenta em sua obra “A condição humana”, que a construção e manutenção do espaço público requerem uma constante luta a partir da ação, palavra e liberdade. A liberdade só é mantida quando o ser tem coragem para se expor em público. O espaço da Universidade em questão tem cada vez mais sido ocupado pela hegemonia e como vimos anteriormente, preconceitos e pensamentos quaisquer em relação a qualificação e profissionalização. Compreende-se desta forma um direcionamento ou um controle sobre as formações na retirada da instrumentalização.

Arendt (2005) afirma que a instrumentalidade é uma experiência mais fundamental que temos e ela surge do processo de fabricação. A fabricação aqui compreendida como trabalho. Não como aprisionada no movimento cíclico do processo biológico, sem um começo nem um fim — apenas pausas, intervalos entre a exaustão e a regeneração. Mas como uma ação que é organizada com início e fim. Para a autora a instrumentalidade é o uso de meios para atingir um fim na experiência do trabalho estabelecendo assim a serventia e utilidade como padrões últimos no mundo e para a vida dos homens que habitam neste mundo.

Afirma que, o pensamento nada produz e que quando criamos ou fabricamos coisas tornamos pensamentos em produções, portanto na própria realidade. Veja como a autora descreve o sentido da vida associando-o ao trabalho:

A vida, em seu sentido não-biológico, o lapso de tempo concedido a cada homem entre o nascimento e a morte, se manifesta na ação e na fala, às quais agora temos de voltar nossa atenção. Com a palavra e o ato nós nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato bruto de nosso aparecimento físico original (Arendt, 2005, p.190).

Desta forma, relacionando com a formação do psicólogo, percebe-se que a retirada da moral e o espaço para a criatividade ocorre na subtração da instrumentalização da formação, tornando-a mais controlada e menos significativa. Portanto as competências devem constar nos currículos articulados aos propósitos da formação promovendo o pensar sobre as situações da realidade. Não somente sobre as situações problemas, mas para além de quadros pontuais a fim de que o

futuro profissional encontre um caminho de postura e atitudes. Para Arendt, a moralidade é exatamente isto, a consistência de uma vida ativa. É permitir que o ser humano seja o que é em sua essência. Um ser pensante que transforma o seu pensamento em palavras, atos e liberdade.

Compreende-se que a liberdade de pensamento poderia começar nas Universidades e pensar a respeito das competências como ressaltam Schmal, Rivero e Vidal (2020, p.4) baseado nas idéias de Päivikki et al; ( 2018); Deus, (2014); López, (2016) :

Embora o conceito de competência tenha uma origem utilitária, de atendimento às demandas do mercado, do mundo dos negócios, também tem uma concepção cívica, de equidade, de justiça, que busca atender àquelas competências genéricas, brandas ou transversais vinculadas a competências, entre outros, trabalhar em equipe, sob pressão, voltado para resultados; dialogar, expressar-se e comunicar-se por escrito, graficamente e oralmente, para refletir (Päivikki et al., 2018). Essas competências são fortemente exigidas não só pelas empresas, mas pela sociedade como um todo. Os autores aderem a uma visão de competência que não se limita a uma abordagem utilitária voltada para a formação dos profissionais demandados pelas empresas, mas vai além de saber fazer e agir nas organizações em que atuam. Cidadãos com competências estão interessados não apenas em ter uma sociedade mais produtiva, mas também mais democrática, mais tolerante, mais crítica e reflexiva (Yanaze; de Deus, 2014; López, 2016).

Compreender que de tempos em tempos ocorrem mudanças nas atuações profissionais é necessário. Estudos mostram (Bastos e Godim, 2010; Guimarães, Oliveira e Yamamoto, 2013) que mesmo após o advento das diretrizes curriculares nacionais a área da psicologia permanece com o mesmo saber e fazer para as diferentes demandas do país.

Sobre as competências e habilidades requeridas pelas DCNs na psicologia pode-se afirmar dois momentos de uma resistência para a adesão: a aprovação somente em 2004 das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia no Brasil (Brasil, 2004) e as pesquisas de Abbad e Mourão (2010) que apontam para mudanças nos currículos dos cursos de psicologia como lentas e superficiais.

Para discutir e fazer proposições deve-se considerar que as diretrizes advém de modelos de outros países que conduzem predominantemente a economia global. Portanto é necessário que o diálogo e discussões, e não o descarte, a respeito desses modelos que adentram através de políticas ou de acordos financeiros nas formações pelos currículos sejam alvo de discussão primeiramente dentro das universidades e nos cursos de psicologia.

Ao mesmo tempo, em notícia do Conselho Federal de Psicologia sobre O

Encontro Nacional do Ano da Formação em Psicologia, ocorrido em maio de 2018 reuniu formadoras e formadores, psicólogas e psicólogos, trabalhadoras e trabalhadores e estudantes da Psicologia para discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia. A etapa nacional ocorreu após 118 reuniões preparatórias e cinco encontros regionais. Em entrevista a representante da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia afirmou:

[...] estarmos vivendo ataques à educação em todos os níveis, inclusive à superior. “É nossa tarefa e dever resistir e fazer o contraponto.” Para ela, no caso da formação em Psicologia, é dever da categoria dizer qual a Psicologia que eles querem construir. “Cabe a nós defendermos uma formação de qualidade, eticamente orientada, comprometida com a realidade social, com os direitos humanos e com a diferença, nas suas múltiplas possibilidades.”

Além disso, Soligo reforçou a ideia de que é muito importante entender que o processo de revisão das diretrizes é uma proposta de avanço e aperfeiçoamento do que já existe. “Nós produzimos avanços nas diretrizes de 2004 e de 2011. Então, esse é um movimento de construção e isso precisa ser entendido e valorizado”.

Observa-se que os avanços são medidos pelas reuniões e modificações nas diretrizes, mas é a partir das pesquisas que se pode reconhecer as mudanças e seus impactos.

Para tanto realizou-se um levantamento de produções na área de psicologia sobre trabalhos pós diretrizes e como estes abordavam as competências e habilidades. As bases utilizadas para a pesquisa foram a BDTD e Redalyc com os descritores competências, habilidades, curso e psicologia. Na base de dados Redalyc com tais descritores não foi encontrado nenhum artigo, já na base BDTD resultaram 114 trabalhos, porém 10 se aproximavam da temática com tais descritores. O recorte acompanha a data desta pesquisa (2004 a 2019). Observe o quadro 11 dos trabalhos analisados:

**Quadro 11:** Trabalhos com descritores: competências, habilidades, curso e psicologia.

Quantidade	Ano	Dissertação/ Tese	Temáticas dos trabalhos	Instituição	Programas e áreas de concentração
1.	2005	Dissertação	Psicologia hospitalar	UFRGS	Pós-graduação em psicologia- sem linha de pesquisa
2.	2009	Dissertação	Formação profissional	UFSCar	Pós-graduação em educação especial -
3.	2012	Dissertação	Formação profissional	UNESP	Pós-graduação em psicologia e desenvolvimento da aprendizagem- aprendizagem e ensino
4.	2014	Dissertação	Formação	UFSC	Pós-graduação em

			profissional		psicologia- sem linha de pesquisa
5.	2015	Dissertação	Formação profissional	UFG	Pós-graduação em educação- área de concentração:educação
6.	2015	Tese	Formação profissional	UFRN	Pós-graduação em psicologia- sem linha de pesquisa
7.	2016	Tese	Formação profissional	UFC	Pós-graduação em educação- linha de pesquisa avaliação educacional
8.	2017	Dissertação	Formação profissional	UFRN	Gestão de processos institucionais- linha inovação e bem estar no contexto das organizações
9.	2018	Dissertação	Psicologia escolar e educacional	UFJF	Pós-graduação em psicologia- linha desenvolvimento Humano e processos socioeducativos
10.	2018	Tese	Formação profissional	UFSCar	Pós-graduação em psicologia- sem linha de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o quadro 11 destacam-se os seguintes pontos: a universidade com a maior quantidade de trabalhos com a temática competências e habilidades na área específica de psicologia foram a Universidade Federal de São Carlos com 2 trabalhos e a Universidade do Rio Grande do Norte com 2 trabalhos. Outro ponto é a quantidade de trabalhos que enfocam a formação profissional dos futuros psicólogos como pesquisas nas clínicas escolas, análises de currículos após as novas diretrizes curriculares, pesquisas com os estudantes de psicologia nos estágios entre outros. Observou-se o número de 7 dissertações e 3 teses sendo 6 trabalhos advindos de programas de pós-graduação em psicologia, 3 de programas de pós-graduação em educação e 1 de gestão em processos institucionais.

#### **Quadro 12:** Eixos sobre as Competências e Habilidades: significações e contextos

Quant.	Ano	Entendimento de competências e habilidades nas DCNS e críticas	Contexto das competências e habilidades utilizadas /mudanças	Contexto de onde vem as competências e habilidades contidas nas DCN	Citação sobre as DCN
1.	2005	Propõe outro modelo	Definir competências e habilidades para psicologia hospitalar	Sim	p.55 [...] não respeitou diferentes objetivos, tradições, culturas e práticas das instituições
2.	2009	Necessária, mas com mudanças	Denuncia as deficiências éticas nas DCNs	não	p.151 Esses resultados reforçam os da literatura que afirma a necessidade de trabalhar conteúdos como ética profissional para melhorar a formação do psicólogo
3.	2012	Não foi implementada completamente e críticas	Pessoas com deficiência e formação	sim brevemente	p.117 [...] Existência de muitas lacunas entre o que está prescrito na normativa e o que está sendo ensinado nos cursos.
4.	2014	Propõe outro modelo	Denuncia a não diferença do CM das DCNs	Sim Advindo da	p.197 Sendo, então, as ênfases curriculares herdeiras da Psicologia Aplicada são também herdeiras, assim como a educação brasileira e as DCN's,

				economia liberal	de uma tendência liberal tecnicista, ou melhor, é agora uma perspectiva neoliberal tecnicista. Cabe aos(as) formados(as) dominar e conhecer as determinadas técnicas de aplicação, a partir de determinados conhecimentos, em um campo de atuação específico.
5.	2015	Analisa as ideologias contidas nas DCNs	Analisa as DCNs	Sim brevemente	p.96 Além disso, as discussões pós-instituição das Diretrizes tendem a analisar as áreas específicas da formação, em detrimento da promoção de uma discussão transformadora e transversal para a Psicologia
6.	2015	Necessária, mas com mudanças	Aponta mudanças para o entendimento da prática na área das políticas públicas sociais	sim Advindo da economia liberal	p. 68 e 69 Não se trata aqui de buscar atender cegamente a qualquer projeto de sustentação neoliberal posto no modos operandi de produção e reprodução da concentração do capital.
7.	2016	Como os professores implementam as DCNs	Avalia	Sim	Resumo: Tais práticas, todavia, se fundam sobretudo em concepções e metas traçadas de modo individual e informadas pelos saberes e competências de profissão. Há uma distância, pois, entre as práticas dos professores e o saber pedagógico,
8.	2017	Necessária, mas com mudanças	Aponta mudanças para prática na clínica escola	não	p.14 Poderia o serviço escola ficar fora de tal movimento ou mudança?
9.	2018	Não considerou as DCNs de psicologia	Os conceitos são Advindos da psicologia positiva educacional	não	p.12 críticas a LDB
10.	2018	Necessária	Analisa as competências sociais e habilidades interpessoais	Não. Ponto de vista dos estudos psicológicos sobre a formação profissional	p.37 A reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Psicologia, publicada em 2004, propôs a mudança do modelo tradicional ensino de conteúdos para o ensino de competências.

Fonte: Elaborado pela autora

É possível perceber nos trabalhos acadêmicos a falta de proposições diante das críticas feitas às DCNs e as desconectividades que existem na própria área em relação as outras áreas e as políticas educacionais que atravessam as áreas de formação do profissional, da saúde, dos estágios dentre outras.

Para entender melhor o que a psicologia quer que mude nas DCNs ela precisa compreender as contextualizações sociais e histórias que permeiam as políticas públicas educacionais. Ela requer o mudar, mas não sabe como e muitas vezes o porquê. Embora tenha-se resistências para a sua implementação ao mesmo tempo as críticas se justificam por uma mudança. Mas o modelo está aí há mais 18 anos. Como e de que jeito nos interessa esse modelo e outros modelos eis a questão. Para tanto se faz necessário avaliar a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a psicologia nos currículos dos cursos de psicologia.

## IV

### **PAPEL E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

Diante do problema de pesquisa exposto e o alcance de respostas, dimensionou-se o rigor epistemológico e a coerência e consistência na fundamentação teórico- metodológico. Para tal tarefa escolheu-se a literatura especializada, (Creswell, 2010; Bogdan E Biklen, 1994; Chizzoti, 2003) o quadro metodológico orientado pela abordagem qualitativa como fundamentação da construção do instrumento de pesquisa e sua razão procedimental.

Neste capítulo serão apresentadas as características das instituições selecionadas e o número de sujeitos participantes desta pesquisa, bem como a metodologia utilizada para a coleta de dados. Serão também apresentados os dados coletados e as análises dos mesmos.

#### **4.1 Delineamento da pesquisa**

A presente pesquisa pretende elucidar o problema levantado referente ao desenvolvimento das competências referidas nas diretrizes dos ECS nos cursos de psicologia na percepção dos docentes e discentes, exigindo um referencial teórico metodológico para as análises empíricas da pesquisa resultando pela escolha da abordagem qualitativa.

Segundo Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa pode ser considerada *naturalística* pelo fato do pesquisador observar a realidade em ambiente natural onde as pessoas vivem e dão sentido aos seus atos. Embora existam muitas divergências sobre o termo para o ambiente como natural, é fato que a pesquisa qualitativa se difere das práticas anteriores científicas denominadas positivistas. As práticas eram realizadas somente em ambientes controláveis para as testagens, porém a modernidade trouxe para a ciência reflexões sobre as questões sociais e como estes fenômenos poderiam ser investigados. O autor ainda afirma que a pesquisa qualitativa abriga diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas como direções de pesquisa, permitindo os mais variados métodos de pesquisa.

É um erro afirmar que os aspectos quantitativos não podem ser vistos em uma pesquisa qualitativa. De forma alguma. Chizzotti (2003) afirma que autores que

advogam em favor da pesquisa qualitativa, se opõem a quantificação como somente via única de validação dos dados. Para esta pesquisa a escolha da abordagem da pesquisa qualitativa se justifica pelo acesso aos dados a partir dos instrumentos elencados e pelas análises posteriores a coleta de dados permitindo a interpretação da pesquisadora em relação ao problema investigado. Durante a pesquisa, algumas mudanças e adesões a trabalhos profissionais da pesquisadora também colaboraram para as interpretações de dados com mais propriedade subsidiando o enriquecimento que requer da uma pesquisa qualitativa.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa possui cinco características, porém nem todos os estudos qualitativos terão igualmente todas estas características em igual proporção, mas apresentarão em algum grau estas características: a) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) A investigação qualitativa é descritiva; c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Creswell (2010) considera as características citadas pelos autores Bogdan e Biklen (1994) porém, acrescenta características que definem a pesquisa qualitativa: a) múltiplas fontes de dados com extração dos sentidos e organizações e categorias que cubram estas fontes; b) significados dos participantes fornecidos ao pesquisador ao invés do significado dado pelo pesquisador ou autores da literatura; c) projeto emergente que significa que a pesquisa não pode ser rigidamente prescrita; d) lente teórica é a utilização de conceitos para as orientações teóricas; e) interpretativo que é a forma da investigação, e por fim o; f) relato holístico que é o desenvolvimento de um quadro complexo do problema ou questão que está sendo estudado.

No tópico a seguir fica clara a escolha pelos instrumentos e como harmonicamente se deram os procedimentos e coleta de dados configurando assim uma pesquisa de abordagem qualitativa.

#### **4.2 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados**

Os instrumentos elencados para a coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas para docentes e discentes. Ao considerar esta pesquisa

de abordagem qualitativa os instrumentos auxiliaram na obtenção das informações e trouxeram para os respondentes reflexões a respeito da própria formação. Frases como: “nunca pensei sobre isto”, ou “não tinha parado para pensar sobre este aspecto da formação” revelam a espontaneidade dos respondentes e o propósito da utilização destes instrumentos não havendo o interesse nas respostas prontas ou como certas ou erradas. As entrevistas puderam revelar o cotidiano e como as práticas reais tem acontecido no cenário do ensino superior nos cursos de psicologia.

As entrevistas segundo Poupart (2014, p. 215) são “uma porta de acesso às realidades sociais apostando na capacidade de entrar em relação com as outras”. Mesmo assim é preciso compreender os dilemas e dificuldades que acompanham ao escolher a entrevista com instrumento para a coleta de dados como aponta o autor. Adentrar nas realidades sociais que não se deixam facilmente apreender, são transmitidas através de jogos complexos que implica e concerne a própria entrevista devido as interpretações produzidas pelos discursos. Fazer o outro falar sem que a demanda seja do entrevistado é sem dúvida uma arte. No caso desta pesquisa percebeu-se um interesse dos respondentes quando a pesquisadora se apresentava pessoalmente ou quando a proposta era bem apresentada por parte dos professores ou coordenadores.

Para a pesquisa de campo foram elaborados dois instrumentos, um para os docentes e outro para os discentes, constituídos por meio de entrevistas com um roteiro de questões semiestruturadas, que podem ser visualizados nos anexos V e VI, a fim de compreender a percepção dos professores supervisores do ECS e dos alunos quanto ao ensino centrado em competências e o seu desenvolvimento durante os ECS. As entrevistas foram desenvolvidas com professores supervisores de estágios básicos e específicos e com alunos dos cursos de psicologia de diferentes instituições, conforme critérios estabelecidos.

Para um primeiro contato com cada instituição foram enviados e-mails para os coordenadores de cursos. Após o contato com os coordenadores, os contatos foram estendidos aos professores supervisores via coordenação e via e-mail pela própria pesquisadora. O contato com os alunos se deu a partir dos docentes e /ou coordenadores. Foi a partir do contato com os profissionais que a coleta de dados foi realizada com os alunos fornecendo e-mails e contatos telefônicos para as entrevistas. Nas 4 (quatro) instituições elencadas foram realizadas entrevistas com

os docentes e discentes de forma presencial. Somente um respondente realizou a entrevista de forma remota. O grupo dos entrevistados é constituído por docentes e discentes dentro do Estado de São Paulo. Embora a pesquisa tenha delineado um número mínimo de participantes, em uma instituição o interesse foi maior por parte dos discentes. Foram realizadas 18 entrevistas sendo 4 com professores supervisores de estágio (um de cada instituição) e 14 discentes, de maneira a contemplar suas percepções considerando o desenvolvimento das competências nos estágios.

Pode-se observar o grupo dos entrevistados no quadro a seguir:

**Quadro 13:** Entrevistas

<b>Instituição</b>	Pública	Privada	Confessional	Comunitária	Total
<b>Professores supervisores entrevistados</b>	1	1	1	1	4
<b>Estagiários entrevistados</b>	3	3	5	3	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos e-mails foram anexadas às mensagens o TECLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e uma carta de apresentação sobre a pesquisa e o contato da pesquisadora e do orientador da pesquisa conforme os apêndices I e IV .

#### 4.2.1 Critérios para as instituições e locais epistemológicos da pesquisa

Como critério primário para o local epistemológico foram selecionadas quatro (4) instituições de ensino superior (IES) com os seguintes critérios:

- a) As IES deveriam ter cursos de psicologia com atividades em poucos anos considerando as mudanças das diretrizes;
- b) A representação das instituições deveria contemplar as esferas, público, privado, comunitária e confessional (uma de cada esfera)
- c) Reunião necessária dos itens a e b.

Para esta pesquisa foram elencadas quatro instituições pertencentes a região sudeste do Brasil, por ser a região com maior concentração de cursos. As quatro instituições estão no Estado de São Paulo. As diferentes instituições apresentam um panorama robusto da realidade atual dos cursos de psicologia.

A instituição pública elencada, foi fundada em 1968 na cidade de São Carlos/

SP sendo a primeira instituição pública de ensino superior no interior do Estado de São Paulo, tendo hoje quatro campi. Hoje a instituição possui sessenta e cinco (65) cursos de graduação presenciais, dentre eles o curso de psicologia.

A instituição privada foi fundada em 2007 na cidade de Tatuí /SP, interior de São Paulo tendo atualmente sete (7) cursos de graduação sendo um deles o curso de psicologia com cento e quatorze (114) alunos.

A instituição comunitária foi fundada em 1954 na cidade de Sorocaba e atualmente possui 64 cursos de graduação presenciais. A instituição confessional foi fundada em 1915 e possui três (3) campi e quarenta e três (43) cursos presenciais. Os três (3) campi possuem o curso de psicologia.

Nas quatro instituições pesquisadas, observou-se a partir da fala dos respondentes professores e coordenadores que o número é crescente de alunos nos cursos de psicologia principalmente após a pandemia da COVID-19. Em duas instituições, privada e confessional, o número de alunos é maior que nos demais cursos. Portanto, o tempo da instauração de cada curso foi considerado nesta pesquisa bem como as propositivas curriculares. Veja o quadro a seguir:

**Quadro 14:** Caracterização das instituições e tempo dos cursos de psicologia

Instituição	Comunitária	Confessional	Privada	Pública
<b>Cidades</b>	Sorocaba	Engenheiro Coelho	Tatuí	São Carlos
<b>Tempo do curso de psicologia em cada instituição</b>	10 anos	5 anos	4 anos	30 anos
<b>Categoria de cada instituição</b>	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Universidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebe-se no quadro acima as diferentes idades de cada curso, fator este que contribuiu para esta pesquisa com diferentes condições institucionais e diferentes públicos. Antes do acesso a estes diferentes públicos a pesquisa delineou critérios para os respondentes como serão apresentados a seguir.

#### 4.2.2 Critérios de seleção dos respondentes

Os sujeitos foram elencados a partir de um número mínimo de um (1) docente e três (3) discentes para cada instituição com os seguintes critérios:

- a) Os docentes deveriam ter no mínimo dois (2) anos de atuação em supervisão de estágios básicos ou específicos.
- b) Os alunos deveriam ter realizado mais da metade do curso (mais de 5 semestres) e realizado um (1) ano de estágios supervisionados.

Para a presente pesquisa configurou-se o número mínimo de dezesseis (16) respondentes: doze (12) alunos e quatro (4) professores supervisores para as entrevistas.

#### 4.2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Para os critérios de inclusão e exclusão foram relacionados sujeitos conforme características da formação dos discentes e docentes e prática profissional dos docentes.

Critério de inclusão relacionados:

- a) Estudantes que já realizaram dois estágios básicos ou até um específico. Professores, especialistas, mestres e doutores que desenvolvem a atividade como professor supervisor de estágio e oferece supervisões.
- b) Estudantes dos 5º semestres até o 10º semestre que já realizaram estágios específicos e professores supervisores com experiência profissional igual ou acima de dois (2) anos.
- c) Combinação dos critérios a e b.

E os critérios de exclusão dos discentes e docentes foram:

- a) Não ter realizado nenhum estágio (discente) e não ter a função de professor supervisor de estágio (docente).
- b) Não pertencer aos 1º e 2º semestres (discentes) devido a não proposição de estágios nestes semestres e 3º e 4º semestres com apenas um único estágio realizado. Para os docentes, não ter experiência como professor supervisor e não ter experiência abaixo de 2 anos de experiência como supervisor de estágio.
- c) Docentes e discentes que não entraram em conformidade com os critérios estabelecidos nesta pesquisa foram automaticamente excluídos.

#### 4.2.4 Perfil dos respondentes

Na sequência, um panorama do perfil dos entrevistados docentes e discentes. Os discentes serão caracterizados como sujeitos (S) e os docentes serão caracterizados como respondentes (R).

Os respondentes docentes que foram entrevistados possuem as características como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 15:** Caracterização dos respondentes entrevistados: docentes

Instituição	Confessional	Comunitária	Privada	Pública	Total
<b>Respondentes</b>	R1	R2	R3	R4	4
<b>Idade</b>	53	47	54	42	
<b>Sexo</b>	F	F	F	F	
<b>Estado civil</b>	Casada	Divorciada	Casada	União estável	
<b>Formação</b>	Doutorado	Doutorado	Especialista	Doutorado	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A faixa etária dos docentes mais representada nesta pesquisa e em exercício profissional dentro das instituições foi dos 42 a 54 anos, totalizando quatro (4) respondentes. Interessante observar a preponderância do sexo feminino entre docentes e discentes como apresentado nos quadros 15 e 16. Veja o quadro abaixo sobre a caracterização dos discentes que foram entrevistados.

**Quadro 16:** Caracterização dos sujeitos entrevistados: discentes

Instituição	Privada	Confessional	Comunitária	Pública	Total
<b>Sujeitos</b>	3	5	3	3	14
<b>Idade dos alunos</b>	S1) 32 S2) 23 S3) 21	S4) 25 S5) 57 S6) 22 S7) 22 S8) 48	S09) 22 S10) 25 S11) 23	S12) 23 S13) 20 S14) 24	
<b>Sexo</b>	S1) M S2) F S3) F	S4) F S5) M S6) F S7) F S8) F	S09) F S10) F S11) F	S12) F S13) F S14) F	

<b>Estado civil</b>	S1)Solteiro S2)Solteira S3)Solteira	S4) Casada S5) Casado S6) Solteiro S7) Solteiro S8) Casada	S 09)Solteira S10) Solteira S11) Solteira	S12)Solteira S13) Solteira S14) Solteira	
<b>Primeira formação</b>	S1) Não S2) Sim S3) Sim	S4) Sim S5) Não S6) Sim S7) Sim S8) Sim	S09) Sim S10) Sim S11) Sim	S12) Sim S13) Sim S14) Sim	
<b>Semestre que cursa</b>	S1 ) 8 S2 ) 8 S3 ) 8	S4 ) 10 S5 ) 10 S6 ) 10 S7) 10 S8) 10	S09) 10 S10) 10 S11) 10	S12) 6 S13) 6 S14) 10	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De quatorze (14) entrevistados discentes, dois (2) eram homens sendo a segunda graduação e três (3) casados. Estes dados são relevantes devido a experiência de vida pessoal e profissional e experiências na vida universitária. As respostas dos que já possuem uma formação, trazem reflexões diferentes dos demais e são mais críticos e atentos sobre a própria formação.

### 4.3 Análise dos dados

Neste tópico serão apresentadas as análises dos documentos PPC (projeto pedagógico do curso) das quatro (4) instituições elencadas. Para tanto foram utilizadas análise documental. Para a análise das entrevistas foi utilizado a análise de conteúdo que serão apresentadas ainda neste capítulo, mas no tópico a seguir. As ferramentas para as análises dos dados precisam ser explicitadas para uma melhor compreensão.

A análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p.50) trabalha a fala levando em consideração as significações, a forma e a distribuição destes conteúdos. “É a busca de outras realidades por meio das mensagens”. As respostas obtidas foram cuidadosamente analisadas a fim de extrair as percepções dos docentes e discentes sobre o ensino centrado em competências e como tem sido guiado ou orientado este ensino.

Ao considerar o armazenamento de informações escritas, temos a análise documental. Para Bardin (2011), a análise documental é a representação condensada da informação para a consulta, portanto trabalha com documentos. E para esta pesquisa foram utilizados documentos que apresentaram critérios comuns, classificados ou agrupados que demonstrassem categorias de uma classificação, ou seja, informações sobre as formações dos psicólogos no país a partir da legislações e documentos dos cursos.

Nos documentos foram encontradas as diretrizes que as instituições nortearam seus currículos. Foram analisados também a relação das competências e o perfil dos egressos e as notas recebidas pelas instituições do Ministério da Educação. Veja o quadro 17:

**Quadro 17:** Notas, anos e as diretrizes que nortearam os PPCs

Instituições	Notas dos cursos				Ano do PPC	Diretrizes
	Enade	CPC	CC	IDD		
Confessional	-	-	5	-	2021	2011
Pública	5	4	4	3	2009	2004
Privada	-	-	4	-	2017	2011
Comunitária	3	4	4	3	2022	2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos dados do INEP e nos PPCs dos cursos.

Cabe ressaltar que os dados disponíveis no INEP apresentam as notas das instituições comunitária e privada de 2018. A instituição confessional é a única com dados de 2023. E a instituição pública possui dados de 2018 e dados de 2012. As notas da sigla CC corresponde ao conceito do curso. ENADE corresponde aos conhecimentos dos alunos. A sigla CPC corresponde ao conhecimento dos alunos, portanto o ENADE somado ao IDD que corresponde o índice do desempenho observado e esperado. Observando o quadro 17, pode-se perceber que os dados desta pesquisa corroboram com a pesquisa de Santos (2020) apresentando uma morosidade das instituições públicas em apresentarem novos currículos seguindo as novas versões das diretrizes. Três (3) de quatro (4) instituições pesquisadas seguem e norteiam seus currículos com as diretrizes mais recentes. Portanto, surgem o questionamento sobre as avaliações das políticas e fiscalizações das legislações dessas políticas. Quais as métricas para as avaliações? Interessante notar as diferentes avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Para além dos índices,

as instituições precisam chegar ao perfil do egresso proposto e se este corresponde ao ensino ofertado. Veja o quadro 18:

**Quadro 18:** Perfil do egresso das instituições.

COMUNITÁRIA	CONFESSIONAL	PÚBLICA	PRIVADA
<p>(i) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>(ii) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;</p> <p>(iii) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;</p> <p>(iv) 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;</p> <p>(v) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;</p> <p>(vi) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>(vii) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;</p> <p>(viii) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;</p> <p>(ix) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p> <p>(x) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;</p> <p>(xi) Atuar,</p>	<p>I. Os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;</p> <p>II. O trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas e na compreensão da complexidade dos fenômenos psicológicos, sua diversidade e sua multideterminação;</p> <p>III. Os profissionais devem manter uma postura crítica e os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação em equipes multiprofissionais e o público em geral, na produção e divulgação de pesquisas e trabalhos;</p> <p>IV. Os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança na atuação profissional visando à promoção dos direitos humanos e do bem-estar dos indivíduos, dos grupos, das organizações e das comunidades;</p> <p>V. Os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;</p>	<p>inexistente</p>	<p>1. Profissional qualificado para o exercício da Psicologia, com base no rigor científico, intelectual e pautado em princípios éticos;</p> <p>2. Deverá ser um profissional capaz de compreender os múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude e complexidade do fenômeno psicológico em sua interlocução com os fenômenos biológicos e sociais, capaz de exercer a profissão em seus diferentes contextos de atuação com responsabilidade e capacidade de reflexão crítica, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;</p> <p>3. Um profissional apto a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto ao nível individual quanto coletivo, orientando seus serviços dentro de padrões de qualidade e dos princípios éticos. Sujeito comprometido com sua aprendizagem profissional e sujeito comprometido com seu desenvolvimento como pessoa;</p> <p>4. Detentor de conhecimentos acadêmicos de base sólida na compreensão dos saberes psicológicos e de conhecimentos para gerir sua própria carreira no mercado de forma inter e multidisciplinar;</p> <p>5. Agente altamente comprometido com a prevenção e promoção da saúde conforme os critérios da OMS;</p> <p>6. Profissional apto a colocar seu conhecimento psicológico no campo de gestão vislumbrando a psicologia como campo de atuação profissionalizante;</p>

profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara; (xii) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; xiii - elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; (xiv) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público; (xv) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.	VI. Os profissionais devem ser comprometidos com o aprimoramento e a capacitação contínuos, por meio da construção e do desenvolvimento do conhecimento em Psicologia nas dimensões da ciência e da profissão		7. Alguém em consonância com os princípios propostos para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.
---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos PPCs dos cursos pesquisados.

O perfil do egresso é a síntese de anos de trabalho de cada instituição e se os alunos estão se posicionando e como estão se posicionando no mundo do trabalho. Para tanto, as competências devem ser ensinadas e desenvolvidas para que os egressos possam mais tarde apresentar características que a própria instituição espera. Ao considerar este fator, as competências devem estar em consonância com os resultados finais e mais do que isto, durante o percurso as ementas das disciplinas devem apresentar juntamente com os estágios a articulação entre a teoria e prática. Observa-se a partir do quadro a inexistência de uma proposta para os egressos na instituição pública. Entretanto, a instituição comunitária chama de embaixadores os recém formados direcionando pacientes da clínica-escola de psicologia para que se tornem clientes fora da instituição. Nas instituições privada e confessional pesquisadas ainda não possuem iniciativas em vigor até o período desta pesquisa por serem as primeiras turmas, mas possuem propostas em seus PPCs.

#### **4.4 Estratégias e direcionamentos quanto as aprendizagens das competências e habilidades no estágio curricular supervisionado de psicologia**

Neste tópico serão analisadas as respostas dadas em entrevistas. Para a compreensão deste tópico segue o quadro abaixo com as instituições e respondentes que participaram da pesquisa:

**Quadro 19:** Instituições e participantes da pesquisa

Instituições	Privada	Confessional	Comunitária	Pública	Total
<b>Docentes</b>	R1	R2	R3	R4	4
<b>Discentes</b>	S1	S4	S09	S12	14
	S2	S5	S10	S13	
	S3	S6	S11	S14	
		S7			
		S8			
<b>Total</b>					18

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.4.1 Respostas dos docentes

As entrevistas e as respostas a partir dos instrumentos revelaram as percepções dos docentes em relação a sua própria conduta quanto profissionais, se estes estão buscando o desenvolvimento de suas competências e ao mesmo tempo se proporcionam para os alunos o desenvolvimento das mesmas. A atividade profissional docente deve exigir o desenvolvimento das competências requeridas pelas diretrizes. Portanto, em relação a instrumentalização dos professores para o ensino das competências básicas e específicas os professores responderam que existe uma preocupação das instituições em relação ao ensino centrado em competências básicas e específicas por perceberem um movimento em relação a mudança dos currículos.

A partir da fala dos docentes de três (3) instituições, estas mudanças geralmente ocorrem após as visitas do MEC trazendo as solicitações, mas as mobilizações para treinamentos com os docentes ocorreram em apenas duas (2) instituições. As impressões sobre uma série de movimentos e mudanças nos currículos aparece na fala dos docentes desarticuladas às legislações como o Parecer 1071/ 2019 (Brasil, 2019). As respostas não demonstram uma preocupação em atender rapidamente as mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais. Este aspecto fica mais evidente no contexto da instituição pública pesquisada onde o currículo é desenvolvido a partir do que os discentes e docentes apontam para mudanças. Neste caso os próprios alunos pontuam as necessidades que provém da realidade no momento dos estágios e assim solicitam as mudanças. Na fala do respondente 4 pode-se perceber que os professores possuem

autonomia para o cumprimento ou não das diretrizes:

R4 “ - Somos nós professores que decidimos junto com os alunos... é tudo feito de forma coletiva. Pra gente fazer a reformulação do currículo a gente não fez sozinho. Já desde 2017 e 2018 a gente ouviu os alunos e as alunas. Na verdade essa mudança veio por conta de vários apontamentos por conta dos estudantes”

Ao considerar que os alunos não possuem ainda determinados fatores de uma consciência profissional, quais as fundamentações para tais mudanças? Se elas tem ocorrido a partir do desenvolvimento dos estágios é comum que ajustes ocorram nas interações visando adaptações, mas se configuram de maneira diferente quando se tratam de competências visando o trabalho. Se os alunos não possuem consciência profissional cabe aos docentes tais proposições. Portanto, as iniciativas para o trabalho nesta instituição com os alunos, ficam mais marcadas no seguimento para a carreira docente e incentivos à pesquisa.

Ao observar ainda a questão sobre as mudanças curriculares nas diferentes realidades institucionais, a instituição comunitária, se destaca em todo o tempo em rever seu currículo e possíveis resultados. Esta mesma instituição comunitária foi convidada a participar desta pesquisa e anteriormente em 2019 da pesquisa de mestrado da mesma pesquisadora. Algumas características desta instituição chamaram a atenção como a prontidão em acolher pesquisas e a receptividade dos funcionários a quem quer que adentra a instituição. Entre uma pesquisa e outra pode-se perceber que o número de alunos nas supervisões diminuíram de 10 para 8 alunos devido a preocupação da instituição com a qualidade da formação oferecida.

Contudo as preocupações nas quatro (4) instituições pesquisadas na fala dos docentes é em relação ao Parecer CNE/CES nº 179/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 ( Brasil, 2022) que propõe a reanálise do parecer 1071/2019 (Brasil, 2019). Em síntese a mudança mais significativa neste documento é uma abertura, a partir do texto, para o ensino a distância como curso de graduação de psicologia. A instituição confecional ( já funciona com um regime de vinte (20) horas de ensino a distância, que corresponde a uma porcentagem permitida em cursos presenciais devido uma abertura na legislação do ensino superior brasileiro que orienta todos os cursos segundo as Portarias nº 2.253/2001, nº 4.059/2004 e nº 1.134/2016 (Brasil, 2001; Brasil, 2004; Brasil, 2016). Durante o desenvolvimento desta pesquisa a revisão das diretrizes foi aprovada no dia 11 de outubro de 2023 sob a Resolução CNE/CES

nº 1, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 2023 a). E no dia 29 de novembro de 2023 sob a Portaria nº 2041 define também sobrestar os pedidos de credenciamento na modalidade EAD, das IES que obtiverem Conceito Institucional para EaD - CI-EaD inferior a quatro (4) (Brasil, 2023b).

Um outro aspecto abordado a partir do instrumento é como os professores direcionam os alunos a refletirem sobre o próprio trabalho. A reflexão sobre o próprio trabalho é desenvolvida na instituição privada a partir das vivências e dúvidas que os alunos tem e são levados a refletir como fariam. Em entrevista a respondente 3 afirma que

R3 “todo o tempo né durante o estágio à medida que eles traziam dúvidas” ... “a ideia é de sempre trabalhar competência e fazer uma reflexão sobre o trabalho deles”... “então de levá-los a pensar sobre isso é porque muitas vezes é mais cômodo pensar no censo senso comum do que muitas vezes refletir sobre aquilo que está na lei”

As respostas dos professores divergem bastante com as dos alunos. Os professores descrevem uma preocupação com a reflexão acerca do trabalho, porém os alunos que já possuem uma formação e os que estão no processo de desenvolver a primeira graduação respondem de forma unânime que não são direcionados a refletirem sobre o trabalho dentro dos estágios como futuros profissionais. Ao mesmo tempo relatam que compreendem melhor o que é refletir sobre o trabalho a partir das supervisões de estágios. Mesmo assim falam que o tempo é curto e que não existem muitas reflexões e sim direcionamentos pontuais para cada situação que precisam enfrentar nos estágios.

As supervisões foram pontuadas como fator primordial na formação. Das quatro (4) instituições pesquisadas que oferecem supervisões dos estágios específicos, uma instituição oferece supervisões de até 10 alunos, duas oferecem entre 6 e até 8 alunos e outra ainda oferece supervisão em grupo de até 17 alunos e supervisões individuais. Porém as supervisões individuais terminarão devido a direcionamentos da coordenação e disposição dos professores. Nas falas dos docentes pode-se perceber que sentem falta de terem mais tempo com os alunos em supervisão. Segundo o respondente 4:

R4-“ O tempo de supervisão poderia ser maior ... Eu sinto muita falta as vezes de ter um tempo a mais mesmo. E as vezes a gente acaba dando supervisão assim, a pessoa manda e-mail ou encontra por que precisa. Não tem como você ir para sua próxima prática de estágio sem ter a supervisão. Tem que ter.

Impossível não ter”.

Em três (3) das quatro (4) instituições pesquisadas que possuem supervisões nos estágios básicos as supervisões são realizadas em grandes grupos, número de uma sala inteira que variam entre 35 a 50 alunos. Esta situação é vista em muitos cursos pois, os estágios básicos e específicos não são definidos por lei. A legislação 11.788/2008 (Brasil, 2008) ordena a presença de professor supervisor e no máximo 10 alunos em supervisão.

Ao questionar sobre as expectativas que os docentes têm em relação o término de cada estágio e acompanhamentos feitos com os alunos no desenvolvimento dos estágios observando-os como futuros profissionais, as respostas foram as mais variadas. A respondente 4 pontua o fato deles gostarem dos estágios como um indicador de que eles conseguiram aprender e que o desempenho do docente foi bem avaliado. Como segundo ponto são as expectativas éticas e entendimento de fazer o bem para aqueles a quem estão atendendo e serem responsáveis por aquelas pessoas e por fim declara:

R4“ Competências são importantes? Sim, mas essas duas coisas pra mim são o principal. As competências eles vão adquirindo depois”.

Veja que nesta fala a compreensão das competências é totalmente desconexo com compromissos éticos e da sua própria performance como profissional frente aos alunos. O gostar aqui é que algo deu certo e ela percebe um avanço e compreensão da proposta prática. Compreende-se aqui que ela precisa que os alunos gostem do seu trabalho como avaliação de algo que deva ser prazeroso para os alunos, porém isto não deve subtrair o desenvolvimento das competências.

O desenvolvimento do segundo fator pontuado pelo respondente 4 requer dos alunos um caminho, são aspectos que precisam ser desenvolvidos nos alunos para tornarem-se éticos. Isto é exatamente o ensino de competências, mas que não é compreendido como tal. Ou ainda, não pode ser compreendido e denominado como tal. Uma outra questão é que se as competências são adquiridas depois com o tempo, o que esta instituição se propõem a entregar para os seus alunos? Mesmo que seja necessário mais tempo para tornar-se competente, as instituições deveriam ser avaliadas no alcance das competências básicas e específicas traduzindo a efetividade desta política pública.

Aqui o fator tempo novamente é considerado como fator importante no

desenvolvimento das competências. Porém, estes que se formam não saem competentes e sim capazes de realizarem coisas a fim de se tornarem competentes. Mas a proposta curricular é o desenvolver as competências, portanto quanto mais práticas houverem, mais possibilidades de atuarem de forma competente. Veja que a proposta curricular não condiz com a realidade. As bases são fornecidas nas instituições para que o desenvolvimento das competências sejam ou não possível ainda durante o curso?

O entendimento das competências nas disciplinas ministradas ainda não garante o ensino de competências. O aperfeiçoamento deste ensino ocorre no estágio efetuando a práxis segundo os professores. A elucidação das competências para alguns professores vem a partir de anos ou repetidas vezes ministrando uma disciplina para que possam desenvolver e capacitar os alunos. Caso o entendimento do corpo docente não seja favorável ao cumprimento das diretrizes fica claro que o grupo pode ou não viabilizar o cumprimento. Surge também outra questão, frente às inúmeras rotatividades de docentes nas instituições privadas como fica a implementação ou o desenvolvimento das diretrizes? Esta é uma das rupturas que ocorrem nos projetos e nos estágios, mas sem dúvida a maior ruptura vivenciada foi o momento da pandemia.

Durante a pandemia foram feitas várias adaptações nos estágios. Durante a coleta de dados um docente se emocionou ao lembrar das correrias e diversas tensões vividas a todo momento durante os anos de 2020 e 2021. As instituições que tinham sistemas de plataformas digitais para os seus alunos conseguiram rapidamente transferir as aulas para a forma remota e os estágios individuais foram mais facilmente remanejados para o virtual. Os casos de estágios básicos e com grande número de alunos que exigiam estar em outras instituições ou comunidades foram remanejados de forma que os professores pudessem suprir as experiências com os estudos de casos e situações hipotéticas. Casos de experiências nos estágios de turmas anteriores eram apresentados aos alunos que precisariam desenvolver os estágios presenciais, mas que foram impedidos frente a situação pandêmica. Três (3) dos quatro (4) respondentes afirmam que os estágios foram prejudicados devido o contexto pandêmico. A respondente 2 considerou não haver prejuízos por ocorrerem em dois estágios básicos observações e entrevistas online.

O objetivo de abordar esta situação nas entrevistas foi o de revelar as iniciativas dos professores e alunos e as lacunas causadas na formação. A fala dos professores

remete a um grande esforço realizado, e na fala dos alunos aparece o reconhecimento destes esforços em não prover situações de aprendizagens. Mesmo assim os alunos são unânimes quanto o prejuízo causado nos casos de não terem realizados todos os estágios.

Ao questionar sobre as onze (11) competências contidas na declaração internacional de psicologia (veja o apêndice V), a respondente 4 declara a sua participação nas comissões de revisão das diretrizes no Conselho Federal de Psicologia. Pergunto quais foram as reflexões e por que o Brasil aderiu um eixo comum de práticas internacional em seus currículos? Em sua resposta não é evidente as intenções ou o que está por trás desta proposta do Brasil atender em seus currículos de psicologia diretrizes internacionais. E a resposta foi uma certa preocupação com aquilo que deveria ser o básico da profissão do psicólogo no Brasil em sua atuação “com um valor significativo para a sociedade”. E que foi uma proposta do Conselho Federal de Psicologia em fazer uma consulta pública. A partir daí foram realizadas muitas reuniões até chegar o momento de sintetizarem o que seria importante ter na formação do profissional psicólogo do Brasil. As dimensões globais atuais são ausentes nas falas da respondente docente.

Os movimentos realizados globalmente são muitas vezes desconhecidos para os professores e profissionais de psicologia no Brasil. Mesmo dentro das instituições de ampla pesquisa em nenhum momento são feitas associações com projetos globais de educação e que eles também atingem a partir de políticas educacionais do país os caminhos do ensino e da pesquisa de psicologia.

Isto fica mais evidente quando a pergunta feita sobre se os alunos que se formam tem condições de conversar com outras pessoas de outros países a respeito de psicologia, os docentes afirmam que sim, embora a maioria dos respondentes alunos tenham dito que não. Veja que a declaração internacional dos psicólogos fazendo parte na íntegra das diretrizes nacionais, não sabem que os propósitos não são somente locais e sim uma formação que propõe a atuação transnacional. Ao responder sobre ser possível o diálogo de outros países com a psicologia, a respondente 3 afirma que seria necessário saber as competências de outros países primeiramente, mas que seria sim viável.

Quando questionados se o ensino centrado em competências básicas e específicas responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil,

os docentes respondem de forma unânime que nenhum curso é capaz de oferecer além do básico ou os caminhos para seguirem no percurso formativo.

R3 “Preparado para continuar aprendendo” .

Ao perguntar para a respondente 3 sobre se o ensino centrado em competências e se ele responde as necessidades da prática no Brasil, declara que as competências mudam de tempos em tempos e que os profissionais devem se adaptar. Para exemplificar a questão afirma que o uso de tecnologias na prática do psicólogo quando ela se formou era inconcebível. E afirma que as mudanças são necessárias e que o ensino desta forma pode acompanhar a realidade a fim de não tornar a prática obsoleta. As várias revisões tem atendido, mas que elas não serão suficientes, pois a medida que as coisas vão evoluindo novas resoluções surgirão.

Interessante notar que esta questão é apresentada nas entrevistas pelos alunos como sendo uma preocupação sentida por saberem estar próximo o tempo de saírem das instituições e que terão de recorrer a pós-graduação. Esta questão corrobora os dados da pesquisa de mestrado (Santos, 2020), onde os alunos apontam a mesma questão sem terem passado pela pandemia de COVID 19. Os cursos de aprofundamento de abordagens não aparecem nas falas dos alunos.

As ausências apontadas em relação ao eixo formativo foram: o psicólogo precisa ter passado por atendimento psicológico como pré requisito a fim de atuar éticamente, ser empático, compreender as diferenças, cada local tem as regras e precisam ser respeitadas e o sigilo. Segundo o respondente 2

R2 “Clareza sobre as atuações interdisciplinares e multidisciplinares faltando complementos, pois estão muito abertas as competências”

Importante pontuar que as questões éticas são debatidas com maior ou menor frequência quando o docente abre espaço e promove estas discussões. Nas falas ficam evidentes o reportar a estes momento associando com a existência de uma disciplina específica de ética. Expectativa de terem conhecimentos suficientes para a aplicação na realidade, que sejam competentes. Segundo a respondente 2 as questões éticas deveriam aparecer desde o início do curso e posteriormente. Pontua uma aquisição de maturidade para a compreensão da ética e que ela deve ser revisitada durante o curso.

Pode-se perceber na fala dos docentes que as condutas éticas devem existir como padrões porém, este padrão não é dito por eles de forma padronizada. Uns citam o a cartilha dos direitos humanos como padrão, outros citam que as condutas éticas provém da família e que a instituição de ensino possui limitações em formar profissionais altamente éticos e outros citam o código de ética dos profissionais no país. Observou-se durante a coleta de dados uma preocupação dos docentes em relação à forma ética dos alunos. Frases como: “infelizmente este aluno receberá o canudo quando se formar porém, torço para que ele não exerça a profissão”. Algo bastante pontuado também foi em relação a preocupação da saúde mental dos alunos, ou seja, alunos que não apresentam controle emocional ajuste social para se tornarem profissionais que acolherão e que enfrentarão diversos tipos de problemas trazidos por seus pacientes ou até mesmo pelas instituições onde exercerão a profissão.

#### 4.4.2 Respostas dos discentes

Para a análise das respostas dos discentes, segue uma síntese considerando a maior frequência das respostas comuns. O instrumento foi dividido em eixos para uma melhor compreensão e análise. Os eixos são os seguintes: trabalho (questões 2 e 8), formação e direcionamento dos professores ( questões 11 e 6), desenvolvimento de competências ( questões 10, 9 e 1) e ensino ( questões 7,5,4,3).

Veja o quadro abaixo:

**Quadro 20:** Respostas dos discentes- instituição comunitária

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>Eixo 1 (questões 2 e 8) - Trabalho</p> <p>-Como os alunos são direcionados, na formação, a refletirem sobre o próprio trabalho?</p> <p>- Como espera desenvolver um trabalho como psicólogo após os estágios na graduação de psicologia?</p>	<p>Poucos momentos que fazem refletir sobre o trabalho (impactos subjetivos)</p>
<p>Eixo 2 (questões 11 e 6) - Formação e direcionamento professores.</p> <p>-Como você avalia as supervisões recebidas após o estágio? Como você percebe a presença do professor no estágios?</p> <p>-Durante e após a pandemia foram feitas adaptações ou reorientações na prática do ECS no curso de psicologia de sua instituição? Você poderia citar algumas?</p>	<p>As questões sobre as supervisões foram as que mais chamaram a atenção.</p> <p>Supervisão tem tempo muito corrido (8 minutos)</p> <p>Estágios não aconteceram / Aconteceram, observação por video</p> <p>Base teórica prejudicada na pandemia</p>
<p>Eixo 3 (questões 10,9,1) – Desenvolvimento de</p>	

<p>competências</p> <p>- Quais padrões comportamentais e éticos devem ser aprendidos no processo formativo do psicólogo?</p> <p>- São realizados debates com os alunos a respeito de questões sobre o código de ética profissional? Com que frequência?</p> <p>-Neste estágio que você realiza, quais as competências você precisa adquirir?</p>	<p>Debates sobre ética ocorrem mais por conta dos estágios e não ocorrem com muita frequência. Maturidade dos alunos condutas éticas.</p> <p>Não estão claras as competências. (teve que pesquisar para responder o questionário) Não é dito explicitamente.ética</p>
<p>Eixo 4 (questões 7,4,5,3) – Ensino</p> <p>-Sobre o ensino centrado em competencias básicas e específicas, responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique</p> <p>-O que seria necessário para que a práxis do Estagio Curricular Supervisionado do curso de psicologia fosse aperfeiçoado a partir do ensino centrado em competencias básicas e específicas?</p> <p>-Com o ensino das competencias é possível o diálogo com profissionais de outros países? Qual a sua análise sobre o ensino centrado em competencias básicas e específicas:</p> <p>a) Você acredita que o quadro acima sintetiza o eixo formativo necessário para a formação do psicólogo?</p> <p>b) Das competências básicas encontradas acima assinale somente as que você julga não necessárias a formação do psicólogo</p> <p>c) O que na sua opinião está ausente e que deveria contemplar na formação do psicólogo?</p>	<p>Sim, mas não na instituição</p> <p>União da teoria e prática acabam ocorrendo com o encontro de outros profissionais nos estágios.</p> <p>Não vê que é possível o diálogo com outros países com esta formação</p> <p>Sobre o quadro respondem que sim, que responde mas não veem na instituição isto ocorrendo ou expandir.</p> <p>Sabia sobre as mudanças das diretrizes</p> <p>Não acrescentaria nada</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos questionários e nas entrevistas com os discentes.

Na fala dos alunos fica claro a existência de uma desconectividade da realidade com aquilo que é aprendido em sala de aula. O ensino sobre a ética é fornecido em disciplina, porém não fica claro durante o curso que o fazer ético envolve o respeito e cumprimento das legislações juntamente com os comportamentos padrões. Respondem de forma unânime que os estágios ajudam a compreender esta articulação com a teoria e prática, mesmo assim deficitária devido as supervisões serem muito curtas e em grupo. A figura do professor acaba sendo o norte sobre as situações para um vislumbre do que seria a realidade, ou seja, os alunos percebem os professores que possuem as vivências e práticas do trabalho e aqueles que conduzem somente pela saber acadêmico teórico das situações.

Na fala do sujeito 11 ficam claros alguns pontos que preocupam os discentes:

S11 “Tenho a impressão que poderia ser mais” (mais reflexões sobre ética, mais reflexões sobre o trabalho). Sei logo que formar vou ter que pegar um dinheiro e investir de novo em educação”. As supervisões são razoáveis, são rápidas, a gente não se aprofunda em nenhum teórico. Difícil de fazer as articulações da teoria com a prática, e eu acabo pensando em buscar supervisão por fora, mas

ainda não é possível.” “Fica muito só na descrição. Não vejo a articulação com a teoria”. Só se sabe que tem que fazer, mas não sabe o porque fazer.

As respostas dos discentes da instituição pública possuem respostas em comum com as respostas dos discentes da instituição comunitária. Veja o quadro abaixo:

**Quadro 21:** Respostas dos discentes - instituição pública

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>Eixo 1 (2 e 8) - Trabalho</p> <p>-Como os alunos são direcionados, na formação, a refletirem sobre o próprio trabalho?</p> <p>- Como espera desenvolver um trabalho como psicólogo após os estágios na graduação de psicologia?</p>	<p>As reflexões sobre o trabalho ocorrem nas supervisões e trazem conflitos pessoais como prestar auxílio para o país ou ter uma vida mais confortável.</p> <p>Não sabe como desenvolver um trabalho como um futuro profissional.</p>
<p>Eixo 2 (questões 11 e 6) - Formação e direcionamento professores.</p> <p>-Como você avalia as supervisões recebidas após o estágio? Como você percebe a presença do professor no estágios?</p> <p>-Durante e após a pandemia foram feitas adaptações ou reorientações na prática do ECS no curso de psicologia de sua instituição? Você poderia citar algumas?</p>	<p>As supervisões nem sempre são momentos de construção ou articulação de entendimento da teoria e prática</p> <p>O docente foi imprescindível para o entendimento das práticas de estágio.</p> <p>Alguns professores não possuem competências.</p> <p>Ausência de estágio/ não apresentou grandes perdas no estágio</p>
<p>Eixo 3 (10,9,1) – Desenvolvimento de competências</p> <p>- Quais padrões comportamentais e éticos devem ser aprendidos no processo formativo do psicólogo?</p> <p>- São realizados debates com os alunos a respeito de questões sobre o código de ética profissional? Com que frequência?</p> <p>-Neste estágio que você realiza, quais as competências você precisa adquirir?</p>	<p>Padrões éticos e comportamentais devem ser ditos pelos professores para a realização da prática.</p> <p>Não é regular o diálogo sobre ética.</p> <p>Remete a ética a disciplina e acha que deveria ser antes dos estágios</p> <p>As competências não ficam totalmente claras nos estágios.</p> <p>Conseguem visualizar as competências e habilidades.</p>
<p>Eixo 4 (7,4,5,3) – Ensino</p> <p>-Sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas, responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique</p> <p>-O que seria necessário para que a praxis do Estagio Curricular Supervisionado do curso de psicologia fosse aperfeiçoado a partir do ensino centrado em competências básicas e específicas?</p> <p>-Com o ensino das competências é possível o diálogo com profissionais de outros países?</p> <p>Qual a sua análise sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas:</p> <p>a) Você acredita que o quadro acima sintetiza o eixo formativo necessário para a formação do psicólogo?</p> <p>b) Das competências básicas encontradas acima assinale somente as que você julga não necessárias a formação do psicólogo</p> <p>c) O que na sua opinião está ausente e que deveria contemplar na formação do psicólogo?</p>	<p>O ensino não atende às necessidades práticas de formação no Brasil.</p> <p>Não é possível o diálogo com outros países.</p> <p>Sim</p> <p>Atividades previstas</p> <p>Não vê nada ausente</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos questionários e nas entrevistas com os discentes.

Nesta instituição, com 3 discentes entrevistados, houve duas respostas diferentes entre os respondentes. Quando perguntados sobre a pandemia uma aluna não considerou grandes perdas no estágio, devido os encaminhamentos terem sido bem feitos. O estágio era online com os sujeitos de forma individual. As duas outras alunas consideraram perda total do estágio considerando grande perda na formação.

Em relação a questão sobre compreenderem as competências exigidas nos estágios uma aluna responde que as competências não ficam claras e as outras duas acadêmicas responderam que compreendem o que precisam saber ao final do estágio que estão realizando. As respostas dos discentes da instituição privada apresentam respostas em comum com as duas instituições anteriores. Veja o quadro abaixo:

**Quadro 22:** Respostas dos discentes – instituição privada

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>Eixo 1 (2 e 8) - Trabalho</p> <p>-Como os alunos são direcionados, na formação, a refletirem sobre o próprio trabalho?</p> <p>-Como espera desenvolver um trabalho como psicólogo após os estágios na graduação de psicologia?</p>	<p>Faltam reflexões sobre o trabalho já no estágio. Ação individual traz mais reflexões que em grupo. Acontecem as reflexões da aplicação na teoria e prática, mas percebe muita insegurança.</p> <p>Consegue visualizar como futuro profissional no trabalho</p>
<p>Eixo 2 (questões 11 e 6) - Formação e direcionamento professores.</p> <p>-Como você avalia as supervisões recebidas após o estágio? Como você percebe a presença do professor no estágios?</p> <p>-Durante e após a pandemia foram feitas adaptações ou reorientações na prática do ECS no curso de psicologia de sua instituição? Você poderia citar algumas?</p>	<p>As supervisões orientam melhor o processo formativo, porém começam muito após o início de estágio.</p> <p>Exemplos dos profissionais ajudam na compreensão e articulação teoria e prática.</p> <p>Durante a pandemia ocorreram estágios de observação por câmeras.</p>
<p>Eixo 3 (10,9,1) – Desenvolvimento de competências</p> <p>- Quais padrões comportamentais e éticos devem ser aprendidos no processo formativo do psicólogo?</p> <p>- São realizados debates com os alunos a respeito de questões sobre o código de ética profissional? Com que frequência?</p> <p>-Neste estágio que você realiza, quais as competências você precisa adquirir?</p>	<p>As falas dos professores ocorrem sobre ética antes dos estágios.</p> <p>E falam constantemente nas aulas. Porém falta a maturidade e manejo técnico.</p> <p>Consegue visualizar habilidades e competências</p>
<p>Eixo 4 (7,4,5,3) – Ensino</p> <p>-Sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas, responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique</p> <p>-O que seria necessário para que a práxis do</p>	<p>Acho que a formação responde pouco as necessidades das práticas da formação.</p> <p>Em relação a formação da instituição vê que terá que continuar com a especialização. A</p>

<p>Estagio Curricular Supervisionado do curso de psicologia fosse aperfeiçoado a partir do ensino centrado em competências básicas e específicas? -Com o ensino das competências é possível o diálogo com profissionais de outros países? Qual a sua análise sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas:</p> <p>a) Você acredita que o quadro acima sintetiza o eixo formativo necessário para a formação do psicólogo?</p> <p>b) Das competências básicas encontradas acima assinale somente as que você julga não necessárias a formação do psicólogo</p> <p>c) O que na sua opinião está ausente e que deveria contemplar na formação do psicólogo?</p>	<p>instituição tenta atender as necessidades que existem. Somente nos estágios tem a oportunidade de conversar com a população. Extensão...</p> <p>Acha que é possível conversar com outros países</p> <p>O quadro sintetiza o eixo formativo. Faltam aspectos como atuar de forma empática.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos questionários e nas entrevistas com os discentes.

Em destaque nestas respostas pontua-se a entrevista do sujeito 3 que observa a ação individual do estágio trazendo mais reflexões que em grupo. Neste caso pode ser pontuado também a supervisão individual, que infelizmente em nenhuma das instituições pesquisadas ocorre o tempo todo após cada estágio realizado.

Nesta instituição observou-se na fala dos discentes as angústias e inseguranças a respeito de aspectos fundamentais da formação como os estágios e as supervisões. Em relação as supervisões muitas vezes observam conforme a fala do sujeito 3

S3 "Mais como cumprimento de tarefas do que reflexões".

Confiam nos professores e se agarram as observações e exemplos das experiências profissionais a fim de obterem o encorajamento e a segurança. A falta de aquisição de competências comportamentais foram pontuados nesta instituição e na instituição comunitária onde discentes ao falarem de ética observam que os colegas ainda precisam ser mais discretos em relação ao sigilo e descrever os fatos vivenciados nos estágios.

**Quadro 23:** Respostas dos discentes- instituição confessional

PERGUNTAS	RESPOSTAS
<p>Eixo 1 (2 e 8) - Trabalho -Como os alunos são direcionados, na formação, a refletirem sobre o próprio trabalho? - Como espera desenvolver um trabalho como psicólogo após os estágios na graduação de psicologia?</p>	<p>A realidade salarial não acompanha as mudanças das proposta curricular.</p>
<p>Eixo 2 (questões 11 e 6) - Formação e direcionamento professores. -Como você avalia as supervisões recebidas após o estágio? Como você percebe a presença do</p>	<p>As supervisões abrem espaço para reflexões sobre o trabalho. Porém, dependendo do professor sentem maiores dificuldades ou maior articulação da teoria</p>

<p>professor no estágios? -Durante e após a pandemia foram feitas adaptações ou reorientações na prática do ECS no curso de psicologia de sua instituição? Você poderia citar algumas?</p>	<p>e prática. Supervisores mais assertivos e outros não. Percebe-se os que não possuem a prática e fazem a supervisão. A partir dos estágios conseguem se visualizar no mundo do trabalho. A pandemia trouxe limitações e muitas dúvidas.</p>
<p>Eixo 3 (10,9,1) – Desenvolvimento de competências - Quais padrões comportamentais e éticos devem ser aprendidos no processo formativo do psicólogo? - São realizados debates com os alunos a respeito de questões sobre o código de ética profissional? Com que frequência? - Neste estágio que você realiza, quais as competências você precisa adquirir?</p>	<p>Regras e padrões comportamentais são exigidos, mas podem ser aprofundados. Eles são aprendidos se a pessoa quiser. Faltam mais discussões sobre ética nos estágios. Remete a ética sobre a disciplina. O código de ética é passado, mas não necessariamente do como fazer isso éticamente, mas só no estágio entende-se melhor. Não conseguem ver de forma nítida as competências. Conseguem ver claramente as competências que precisam adquirir.</p>
<p>Eixo 4 (7,4,5,3) – Ensino -Sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas, responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique -O que seria necessário para que a práxis do Estágio Curricular Supervisionado do curso de psicologia fosse aperfeiçoado a partir do ensino centrado em competências básicas e específicas? -Com o ensino das competências é possível o diálogo com profissionais de outros países? Qual a sua análise sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas: a) Você acredita que o quadro acima sintetiza o eixo formativo necessário para a formação do psicólogo? b) Das competências básicas encontradas acima assinale somente as que você julga não necessárias a formação do psicólogo c) O que na sua opinião está ausente e que deveria contemplar na formação do psicólogo?</p>	<p>Acha que a formação no Brasil pode estar faltante. Mas a formação na instituição é boa.  Não conseguem ver que conseguiriam conversar com outros países. Nunca falou-se em mobilidade no curso de psicologia.  O quadro sintetiza bem o eixo formativo. Não acrescenta nada. E não vêem ausências. Objetivos e metas foram questionados.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos questionários e nas entrevistas com os discentes.

Nesta instituição percebe-se nas falas dos alunos a postura dos colegas ainda de forma imatura nos estágios expondo os casos em locais e com pessoas de forma irregular. Demonstrem dificuldades em perceberem articulações da teoria e prática. Porém segundo o sujeito 5.

S5 “a supervisão salva as inúmeras lacunas e interesses colocados sobre o processo formativo: grade curricular (volta-se para o comunitário) e o interesse dos alunos (clínica)”

Pontuaram que por serem a primeira turma, perderam muito na formação considerando a formação como uma base e que antes de começarem a trabalhar farão uma especialização.

Acham que precisam ter padrões comportamentais e éticos. E que as padronizações deixam tudo mais definido. Alunos (3 de 5 alunos entrevistados) da instituição confessional percebem um peso maior sobre as questões religiosas com as questões éticas e a responsabilidade que os futuros profissionais devem ter por representarem a instituição confessional. Na fala do sujeito 6

S6 “Em relação a essa questão da ética eles não me fizeram sentir como tivesse quebrado o código de ética, mas eles colocam muito o peso “você precisa passar uma imagem que corresponde a instituição. Mas em outros pontos acho que ta tudo certo”

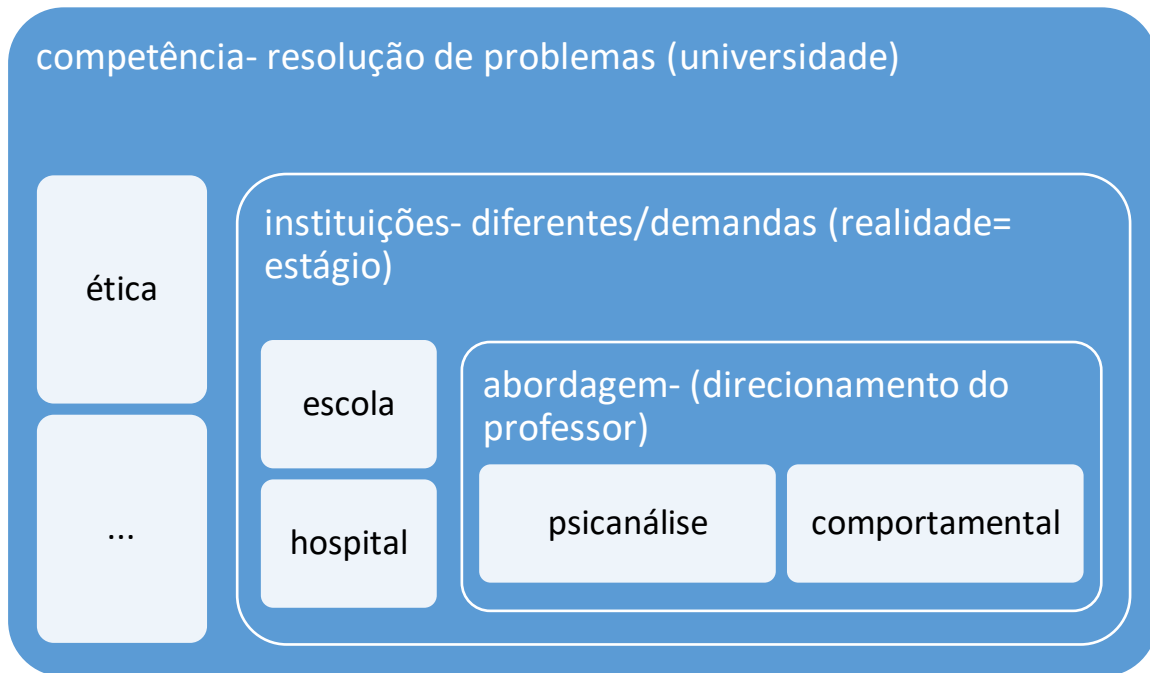
Observa-se nesta fala uma ligação com outra resposta de outros entrevistados os recursos de cada instituição a fim de fazer valer os ensinamentos éticos. Os alunos aqui não conseguem compreender que a excelência, que é fruto das competências e dedicação, se destacarão no mundo do trabalho. As instituições estão tentando zelar por isto. Porém os alunos não conseguem perceber as competências desenvolvidas e sim existe uma confusão por parte dos alunos de que a instituição apela para a religiosidade e por parte dos professores provavelmente na forma da abordagem e tratar dos desenvolvimento das competências éticas, pois devido os dados da pesquisa a maioria dos professores não são da mesma religião que a instituição confessional. Na instituição comunitária o cuidado com o desenvolvimento com as competências éticas são zeladas pelo marketing da instituição. Em nenhum momento da pesquisa os alunos fizeram referência de que o marketing seria algo ruim.

#### 4.4.3 Alguns pontos sobre as entrevistas

Neste tópico ainda alguns pontos relevantes observados durante a pesquisa. Observou-se que muitos alunos e docentes não compreendiam as perguntas do instrumento. Mesmo a pesquisadora repetindo e explicando, houve muitos momentos da pesquisa que o entrevistados não conseguiam responder como você se vê como futuro profissional ou como você espera ver seus alunos daqui um tempo? Visualizar o futuro é estar atento ao que acontece na presente formação. Analisando as falas dos entrevistados observou-se a falta de visualização ou compreensão em como

podem observar vários conteúdos e direcionamentos durante a formação. Portanto veja a figura a seguir.

**Figura 3:** Esquema da formação em psicologia



Fonte: Elaborado pela autora baseado nas entrevistas com os discentes

Este esquema ajuda a compreender como organizar-se com diferentes situações, locais e realidades e os direcionamentos. A psicologia possui abordagens e dentro de cada abordagem é necessário aprender como olhar as diferentes instituições. As competências são a base e o contato que os estagiários terão da realidade mesmo em diferentes ambientes e demandas. A disposição em ter primeiramente as aulas teóricas e depois os estágios contribui para uma forma fragmentada da realidade. As práticas contribuem e ampliam a aprendizagem da vida social trazendo assim a visão de mundo profissional. Esta imagem deve ser compreendida como algo dinâmico e que se articulam o tempo todo. Mas cabe o professor fazer esta costura daquilo que ocorre na realidade. Portanto docentes e discentes precisam compreender sobre o tripe de formação: supervisão, análise pessoal e grupo de estudos auxiliam numa consciência e manejo profissional. O tripe de formação foi comentado na formação, mas pouco.

Outra questão importante apresentada por um grupo de alunos com mais de uma formação são as questões de trabalho e salariais. Eles avaliam a realidade com

os discursos dentro das instituições de ensino. Vejamos a fala do sujeito 5

S5 “Hoje um profissional de psicologia concursado recebe na região 2.500 reais para trabalhar 20 ou 30 horas. Nos quatro postos de saúde tem psicólogo, mas uma demanda represada de pelo menos 2000 pacientes. Que viés público é esse que quer formar para atender as pessoas e o próprio poder público não contrata aquilo a que ele se propõe a fazer?”.

Para estes alunos a reflexão sobre o trabalho e a respeito da vida financeira é feita de forma particular. Alunos de duas instituições pontuam as observações feitas pelos professores a respeito da realidade quando questionada e encontram as seguintes falas: “Se você vem para a psicologia pensando em ser rico, desculpe desapontá-lo”, “Você não vai passar fome, mas já foi a época em que a psicologia pagava bem”. Outra questão pontuada é sobre apagamento das individualidades no grupo de supervisão. Porque só grupo?

Outra questão são os procedimentos básicos da vida profissional que somente uma instituição apresentou os cuidados como tirar o CRP, como virão os primeiros pacientes, falar de clientes. Os alunos trazem seus ansios da vida real, porém não são atendidos com as informações.

#### **4.5 A formação do psicólogo orientada pelo ensino centrado em competências básicas e específicas vivenciada nos ECS: entre devolutivas e encaminhamentos**

Neste tópico, as reflexões se voltarão a compreender a realidade a partir da interpretação dos dados baseados no referencial teórico escolhido. A pesquisa seguiu-se a todo tempo aberta em confirmar ou não a tese. Deste modo cabem neste tópico reflexões feitas no início da pesquisa e o problema central: “*em que medida a formação do psicólogo tem se orientado pelo ensino centrado em competências básicas e específicas vivenciadas nos ECS?*”

A proposta de ensinar por competências visa a resolução de problemas práticos. De fazer os alunos pensarem naquilo que percebem na realidade local e mundial. Veja o que diz Hannah Arendt sobre a função da faculdade:

A função da faculdade de prometer é aclarar esta dupla obscuridade dos negócios humanos e, como tal, constitui a única alternativa a uma supremacia baseada no domínio de si mesmo e no governo de outros, corresponde exatamente a existência de uma liberdade que é dada sob a condição de não soberania. O perigo e a vantagem inerente a todos os corpos políticos assentados sobre contratos e pactos é que ao contrário daqueles que não se

baseiam no governo e na soberania, não interferem com a imprevisibilidade dos negócios humanos nem com a inconfiabilidade dos homens, mas encaram-nas como se fossem uma espécie de oceano no qual podem instalar certas ilhas de previsibilidade e erigir certos marcos de confiabilidade. Quando as promessas perdem seu caráter de pequenas ilhas de certeza num oceano de incertezas, ou seja, quando se abusar dessa faculdade para abarcar todo o futuro e traçar caminhos seguros em todas as direções, as promessas perdem seu caráter de obrigatoriedade e todo o empreendimento torna-se contraproducente (Arendt, 2007, p.256).

A autora deixa claro sobre uma faculdade humana que é a promessa. Desta forma, parafraseando a autora, as instituições de ensino utilizam esta faculdade a fim de prometerem para os seus alunos as certas ilhas de certezas e as previsibilidades para o mercado de trabalho e possuem como base da promessa o desenvolvimento das competências. Porém, o que viu-se nesta pesquisa é que é possível prometer algo que não se conhece ou não se sabe como fazer para o cumprimento da promessa.

O propósito e a existência das Universidades é a busca pela verdade, porém esta busca está a serviço da busca daquilo que se deseja observar. Veja o que Arendt (2007, p. 291 a 301) declara em vários trechos sobre esta questão:

O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura da mente e esta eles não podem a rigor terem comum o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio é a mesma para todos. [...]

E esta faculdade que era Moderna denomina de senso comum trata-se do jogo da mente consigo mesma, jogo este que ocorre quando a mente se fecha contra toda a realidade e sente somente a si própria (p. 296 ).

Substituir o que é dado através dos sentidos por um sistema de equações matemáticas nas quais todas as relações reais são reduzidas a relações lógicas entre símbolos criados pelo homem e esta substituição que permite a ciência Moderna cumprir a sua tarefa de produzir os fenômenos e objetos que deseja observar (p.297).

Sempre que tentamos transcender a aparência para além de toda a experiência sensorial ainda que esta seja feita com a ajuda de instrumentos a fim de aprender os segredos últimos dos que segundo o nosso conceito do mundo físico é tão furtivo que jamais se apresenta e no entanto tão tremendamente poderoso que produz todas as aparências verificamos que as mesmas normas governam o macrocosmo e o microcosmo e que o nosso instrumento registra as mesmas leituras. Novamente podemos por um instante rejubilar nos por haver reencontrado ao a unidade do universo apenas para suspeitar que o que encontramos talvez nada tenha a ver com o macrocosmo ou com o microcosmo que lidamos apenas com configurações de nossa própria mente a mente que projetou os instrumentos e submeteu à natureza suas condições no experimento (p.299).

O mundo da experimentação científica sempre parece capaz de tornar-se uma realidade criada pelo homem e isto embora possa aumentar o poder humano de criar e de agir até mesmo de criar o mundo há primeiro muito além do que qualquer época anterior ousou imaginar em sonho ou fantasia torna infelizmente a aprisionar o homem e agora com muito mais eficácia na prisão

de sua própria mente nas limitações das configurações que ele mesmo criou (p.301).

O cumprimento da promessa deve trazer a liberdade sob uma condição de não soberania. Porém é possível ver-se o contrário sobre os currículos na mais clara forma de poder quando não estão claramente explicitados os caminhos para o ensino das competências. Portanto a tese se confirma quando não estão explícitos os caminhos para o ensino das competências. O discurso nas diretrizes declara que deve-se desenvolver as competências, porém na realidade os alunos saem da formação inseguros e sem compreensão das articulações entre teoria e prática visando já especializações para poder enfrentar o mercado e o mundo do trabalho.

A proposta é uma capacitação do aluno que não se efetiva. O diploma não é uma garantia. Não conseguem exercer as demandas que estão imputadas. As instituições não providenciam o que prometem, mas a propaganda é boa. O nível de capacitação básica está falhando. Os termos utilizados sobre as competências e habilidades são sequestrados a fim de demonstrarem credibilidade na formação acadêmica brasileira. Porém, esta atitude não é de agora como comenta Celso Lafer no posfácio da obra “A Condição Humana”:

A palavra no processo de geração do poder tem para Hannah Arendt não só a dimensão de comunicação, mas também e nisto ela aproveita a experiência da língua grega a de revelação. A revelação de perda do espaço público pela cassação da palavra que é o que ocorre na situação limite do totalitarismo a revelação da recuperação da palavra viva e da ação vivida que surgem em certas situações específicas que não se limitam a pólis grega (Arendt, p.351 2007).

Diante da tese o Ensino centrado em competências básicas e específicas, que se consolida com o Estágio Curricular Supervisionado na formação do psicólogo, necessita de maior explicitação de seus propósitos formativos: para os professores supervisores e para os estudantes de psicologia. Há pouco esclarecimento institucional e de docentes responsáveis pelo ECS sobre o percurso formativo do psicólogo. Se confirma por dois aspectos na legislação e fala dos docentes e discentes que no ECS em psicologia a ênfase dá-se pela ação pragmática de tarefas, ao invés de uma preocupação centrada na explicitação do próprio ensino centrado em competências básicas e específicas. E por fim, se confirma ao perceber na fala dos discentes, docentes e nos currículos que a formação do profissional em psicologia necessita perseguir e compreender a realidade incluindo os aspectos

políticos, econômicos, sociais, culturais dessa realidade – objetos não contemplados no decorrer dos cursos ou nos ECS. Outro aspecto não contemplado nos currículos é a ausência de disciplinas que discutam a realidade como protocolos a respeito de procedimentos e sessões terapêuticas diante de guerras e catastrofes, por exemplo.

Portanto, diante do exposto as soluções que amenizariam os entraves nesta formação são: supervisões não somente em grupo, mas supervisões individuais, mais tempo de supervisões, mais momentos de debates e reflexões sobre o ensino, treinamentos e formação dos professores, verificação efetiva da capacitação, avaliações das instituições, menor rotatividade de professores. O ensino da ética que explique na prática as condutas e as consequências da falta de ética no trabalho, não como algo que defina como direito humano. O direito humano visando o atendimento a minorias é prescrito como comum, porém não se vê concretamente discussões em como respeitar os direitos humanos já que as questões práticas não perpassam por discussões e reflexões sobre as virtudes do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como sua tese a necessidade de maior explicitação do ensino centrado nas competências e de seus propósitos formativos para os professores supervisores e para os estudantes de psicologia a partir das diretrizes os encaminhamentos e direcionamentos sobre este ensino. A tese pode ser confirmada a partir desta pesquisa considerando as falas dos respondentes, levantamentos a obras consultadas. Porém, outro aspecto e interpretação sobre toda a pesquisa realizada é de que, não seria proposital a não clarificação do ensino por competência? Como as evidências neste trabalho ficam claras, pode-se também afirmar que existem propósitos a serem cumpridos com a educação, portanto deixando evidente que existe clareza em seu propósito. Corroborando com pesquisas anteriores e documentos da Unesco sendo possível perceber que a não explicitação é proposital (Bernardin, 1987).

Os caminhos que a psicologia tem percorrido se aproximam no Brasil muito mais sobre questões políticas e ideológicas do que seu propósito e objetivo maior que é atender as questões do sofrimento humano. É aqui que existe uma ambiguidade. Ao lidar com o sofrimento humano pensasse nas políticas publicas com a justificativa dos direitos humanos e assim resolver este sofrimento. Entretanto quando protocolos e ações diante de catastrofes e tragédias ou atendimentos a pessoas são subtraídos qual psicólogo quer se formar? As questões sobre o manejo com problemas da sociedade que se apresentam de forma quer sejam individuais e de grupos devem ser contempladas na formação. Mas o que percebe-se é que existe uma esquizofrenia entre as ações dentro da formação a partir de direcionamentos que não visam a própria formação do aluno. Desta forma as competências não são contempladas. Os docentes não estão visualizando diferentes contextos e práticas a não ser as próprias práticas e convicções recebidas em suas formações devido a não clarificação do ensino a partir das diretrizes.

Percebe-se na pesquisa, que a partir dos currículos a proposta das diretrizes a fim que os cursos tenham boas notas sinaliza um caminho em que o aluno deverá percorrer, mas que ao final dele, o aluno escolhe algo diferente daquilo que recebeu no curso por estarem se fechando cada vez mais alternativas diferentes daquelas que as diretrizes propõem. As ênfases ressaltam esta questão. Desta forma é colocado

às instituições que o profissional só será bom a partir daquilo que está sendo proposto ou as notas para as instituições só serão boas dentro da aprovação do MEC sendo que a fiscalização é falha com as instituições públicas. Portanto a formação pode ser promovida a partir de um ponto e o restante são argumentações ou disciplinas que sustentam este único ponto ou visão. Desta forma, esta pesquisa abre questionamentos e subsídios para outras pesquisas. Uma proposta seria conhecer a formação de outros países a fim compreender os caminhos que o Brasil tem percorrido em avanços científicos na área da psicologia. Estudos comparativos e de verificação das práticas comuns.

Para a pesquisadora, as impressões e interpretações realizadas nesta pesquisa se baseiam também nas atuações profissionais que foram aderidas durante o processo do doutorado, após o encerramento de contrato como bolsista, como professora universitária, coordenadora de estágio, supervisora de estágio e psicóloga escolar de uma rede municipal de ensino. As vivências com estudantes e profissionais recém formados trouxeram muitas reflexões e o conhecimento sobre os dilemas no processo de formação. Caberiam outras pesquisas a respeito da inserção dos profissionais no mundo do trabalho, as angústias que os profissionais passam no início do seu trabalho e o que os sujeitos que se beneficiam do seu trabalho tem a dizer sobre a psicologia, o profissional que está imbuído de transmitir para a sociedade a razão dela existir. A psicologia brasileira precisa se auto avaliar internamente e em relação a psicologia de países desenvolvidos a fim de compreender subsídios para tornar suas práticas de atuação observando a ciência e questões culturais que promovam um trabalho de qualidade.

Cabe ressaltar que a instituição privada pesquisada é a instituição a qual a pesquisadora possui um vínculo podendo assim refletir de forma mais intensa algumas questões que surgiram nesta pesquisa principalmente em relação aos estágios na função de coordenadora da clínica-escola e professora supervisora. Conforme o texto do PPC da instituição privada em relação ao perfil do egresso percebe-se a seguinte frase: “[...] tanto ao nível individual quanto coletivo, orientando seus serviços dentro de padrões de qualidade e dos princípios éticos”. Embora indique dois níveis, direciona a um único nível.

Percebe-se nas falas e direcionamentos desta instituição a adesão de práticas de outras instituições a fim de dar conta de um curso novo em todos os aspectos.

Porém, ao olhar para outras realidades que já estão em funcionamento, permite-se o copiar muitas práticas que nem sempre atendem os procedimentos e andamento na oferta dos cursos. Muitas instituições estão realizando práticas em estágios observando brechas na legislação a fim de lidarem com o número cada vez maior de alunos e números limitados de professores para o acompanhamento de supervisões, o que isto não precisa ser praticado com instituições menores. Uma das práticas é colocar dois (2) ou até três (3) alunos para atenderem os pacientes nas clínicas-escolas, prática bastante comum em muitas instituições privadas dentro do Estado de São Paulo. Estas informações não surgem a partir da pesquisa, mas de viver a realidade como docente e o desafio em administrar o impasse da qualidade ou não do ensino/ estágios. O conhecimento destas informações ocorrem em conversação com os alunos ao realizarem cursos em outros muitos lugares dentro do estado, mas que pedem transferência por inúmeras razões. Desta forma, outras experiências acabam sendo compreendidas no atendimento aos alunos.

Este aspecto citado em copiar o que já ocorre, somado a uma aversão sobre as diferentes, práticas individuais e de grupos que devem ser contempladas no curso, comprometem a formação em detrimento de crenças, sugestões pessoais sem qualquer compromisso com o cumprimento da legislação ou de valor moral.

Em relação aos recém formados na atuação com a psicologia escolar num setor público, percebe-se a falta da responsabilização profissional. A categoria se confunde com outras categorias, não somente devido a falta de resolução pelo Governo Federal destes profissionais na educação a partir da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), mas pelo o funcionamento da coisa pública estar sendo direcionado somente por grupos e redes, o que exime em muitos momentos a responsabilização do profissional com o seu próprio trabalho.

Nos dois exemplos citados, é possível o retorno a reflexão sobre o trabalho em Hannah Arendt. Tanto para os estagiários como para os recém formados a criticidade sobre o trabalho está atrelada ainda muito sobre padrões recebidos e não pensar racionalmente sobre a realidade. Um exemplo disto é a resistência em quantificar o trabalho ou avaliar resultados de forma numérica. A noção de trabalho para Hannah Arendt tem a ver justamente com observar a realidade. A realidade deve ser avaliada, mensurada para ser refletida e para que o ser humano modifique o seu agir não simplesmente pelo alcance de metas, mas para pensar como deve ser o seu proceder

diante desta realidade. Isto é ser competente. O trabalho segundo Hannah Arendt deve possibilitar a liberdade. A liberdade de ser colocado no mundo, com ou sem vínculos empregatícios. Esta liberdade pode ser compreendida como a liberdade que o psicólogo deve perceber que sua profissão estará em jogo caso ele tenha de escolher em cumprir um juramento ético ou ceder a pedidos de seus clientes. O trabalho traz este aspecto de mundanidade que é como o profissional se coloca na sociedade. Outra liberdade é pensar a realidade financeira. O que o profissional pode realizar com os conhecimentos adquiridos na graduação são aspectos do trabalho segundo Hannah Arendt que se utilizam da criatividade.

Estas são algumas de muitas reflexões que esta pesquisadora tem feito, porém não se trata de uma experiência singular e sim indícios que corroboram com toda a pesquisa e tese trabalhada. Espera-se que pelo menos a partir desta e de outras pesquisas tenha-se o vital pensar como nos adverte Hannah Arendt.

## REFERÊNCIAS:

- AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. e BATISTA, H. H. V. Competências na Avaliação Psicológica de Graduandos em Psicologia: Análise do Ensino e Experiência em Estágios. **Psicol. Ensino & Form.** [online]. 2017, vol.8, n.2, pp. 3-13. ISSN 2177-2061. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201781313>.
- AMENDOLA, M. F; Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva, **Psicol. cienc. prof.** 34 (4) • Oct-Dec 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/mfHF7YnWzBckW&JQZWsfS5t/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 de nov.2022.
- ARAUJO, E.P.; FERREIRA, W.R.; CARVALHO, M.A.; Fundamentos ontológicos do trabalho: Hannah Arendt e a educação profissional e tecnológica. **III Seminário de Educação Profissional e Tecnológica: gestão, prática e suas aplicações.** 30/08/2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2071/1/Elias%20Ara%C3%BAjo%20-%20Resumoexpandido.pdf> Acesso em 10 de nov.2022.
- ARENDT, H.; **A crise na educação** Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.
- ARENDT, H; 1906-1975. **Eichmnam em Jerusalém** / Hannah Arendt ; [tradução José Rubens Siqueira]. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARENDT, H; 1906-1975. **Entre o passado e o futuro** / Hannah Arendt ; [tradução Mauro W. Barbosa]. São Paulo Perspectiva, 2016 – (Debates ; 64 / dirigida por J. Guinsburg).
- ARENDT, H; 1906-1975. **Origens do totalitarismo** : Hannah Arendt; tradução Roberto Raposo. — São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, H; **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo, 10ª edição. Forense Universitária. Rio de Janeiro. 2007.
- ARENDT, H; **Responsabilidade e julgamento.** Tradução de Rosaura Eichenberg, Edição Jerome Kohn. Companhia das Letras. São Paulo, 2004.
- BANDEIRA, Marina et al. Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. **Interação em Psicologia**, Curitiba, ago. 2006. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/5710/4151> . Acesso em: 15 jun. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v10i1.5710>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREYRO, G. B.; COSTA, F.L. O. Las Políticas de Educación Superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidade. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 20, núm. 64, enero-marzo, p. 17-46, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a3.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BARROS, C.C; Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia. **Temas em Psicologia** - 2007, Vol. 15, no 1, 33 – 39. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2007000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100005) Acesso em: 11 de nov.2022.

BASTOS A. V.B, GOMIDE P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicol. cienc. prof.** vol.9, no.1. Brasília, 1989. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003> . Acesso em: 18 ago. 2022.

BASTOS A. V.B, GOMIDE P. I. C. **Quem é o psicólogo brasileiro?** Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon, 1988.

BEATO, M. S. F. **Formação sobre políticas públicas para a prática profissional reflexiva: um estudo sobre a graduação em Psicologia**' 17/03/2015 167 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Pe. Alberto Antoniazzi  
[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia\\_BeatoMS\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_BeatoMS_1.pdf)

BENEITONE, P.; YAROSH, M. Tuning impact in Latin America: is there implementation beyond design? **Tuning Journal for Higher Education**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 187-216, dec. 2015. Disponível em: <http://www.tuningjournal.org/article/view/112/1083> Acesso em: 02 de jun. 2021.

BERNARDES, J.S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais **Psicologia: Ciência e Profissão** 2012, Volume 32 Nº spe Páginas 216 – 231.

BERNARDES, C. T. R. (2016). **Competências e habilidades na formação em psicologia: Os desafios do saber-fazer**. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2123/1/Compet%C3%A2ncias%20e%20habilidades%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20psicologia%20-%20os%20desafios%20do%20saber-fazer.pdf> Acesso em: 28 de jul.2022.

BERNARDIN, P. **Maquiavel Pedagogo** ou o ministério da reforma psicológica. Tradução de Alexandre Muller Ribeiro. 1 ed. Editora Ecclesiae e Vide editorial. Campinas, SP:2012.

BOECKEL, M. G. *et al.* O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de Psicologia. **Psicol. Ensino & Form.** [online]. 2010, vol.1, n.1, pp. 41-52. ISSN 2177-2061.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n1/05.pdf>

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20/12/ 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Disponível em:

[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument) Acesso em: 22 mar. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Retificação do Parecer CNE/CES de nº 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>. Acesso em: 15 de mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (1999). **Proposta de diretrizes curriculares para curso de graduação em psicologia e projeto de resolução para a sua regulamentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/psicologia.pdf>. Acesso 26 de jul.2023.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11788, de 25/09/2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 de Set. 2008. Disponível em: < [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument). Acesso em: 14 de fev.2018.

BRASIL, Ministério do trabalho e previdência. **CAGED - As ocupações no mercado de trabalho, 2020.** Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzZkMzYzNmYtN2RhZC00OTJlTgwODYtMTY3ODczNmY2NWU4IiwidCI6IjNlYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9&pageName=ReportSectionde650100b92052c99c5a> Acesso em: 07 de ago.2022.

BRASIL, **Undime notícias, 07/11/ 2019.** Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-11-2019-18-22-cne-aprova-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-de-professores-e-institui-bnc-formacao> Acesso em: 20 de set.2020

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº403/62 do CFE.** (1962, 19 de dezembro). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em : <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>. Acesso em: 22 de mar.de 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Carta de Serra Negra.** Brasília, 31/07 a 02/08/1992. Resgatado pela ABEP. Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf>. Acesso em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (dezembro de 1997). **Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em 22 de mar. de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº218, de 06/03/1997**. Disponível em: [http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res\\_cns\\_218\\_1997.pdf](http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf). Acesso em 29 de jan. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. **Resolução nº 5, de 15 /03/ 2011**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias)

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia – 1ª versão**, 1999a. (Não publicado). Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>. Acesso em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia – 2ª versão**, 1999b. (Não publicado). Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia2versao.pdf>>. Acesso em: 22 de mar.de 2018

BRASIL. **Lei nº 4.024, 20/12/1961**. Disponível em [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument). Acessado em: 18 mar. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (1999). **Proposta de diretrizes curriculares para curso de graduação em psicologia e projeto de resolução para a sua regulamentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/psicologia.pdf>. Acesso em 12 de abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (fevereiro de 2000). **Padrões de qualidade para o ensino de psicologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/psicologia.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4/97** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 14 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, **Forgrad, 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf> Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 776/97** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf) Acesso em 14 de nov. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 072/02**. Sobre as diretrizes curriculares – 2ª versão. Brasília:Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de

Educação Superior, 2002. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>. Acesso em: 22 de mar.de 2018.

BRASIL. **Parecer nº 1.341/01**. Sobre as diretrizes curriculares – 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>. Acesso em: 22 de mar.de 2018.

BRASIL. **Parecer nº 776 do CNE de 03/12/1997**. Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em: 22 de mar.de 2018

BRASIL, **Parecer CNE/CES Nº 1071/2019**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECESN10712019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECESN10712019.pdf) Acesso em: 19 de mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 8 de 7 /05/ 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução 8 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1. p.16-17. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf). Acesso em: 12 de abr. de 2018.

BRASIL. **Portaria nº 2.041, de 29/11/ 2023** - Sobrestamento de processos de autorização de cursos superiores e de credenciamento de instituições de educação superior na Modalidade a Distância - EaD alcançados pelo disposto nesta Portaria. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.041-de-29-de-novembro-de-2023-526999927> Acesso em: 06 de dez. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CES nº 1 de 11/10/ 2023**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category\\_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 01 de nov. de 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.935/2019**. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm)  
Acesso em: 02 de dez.2024.

BRASIL, **INEP-** Instituição Pública. Disponível em:  
<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Nw==/9f1aa921d9>

[6ca1df24a34474cc171f61/NDQ=](https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTM2NQ==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDQ=) Acesso em: 06 de dez.2023

BRASIL, **INEP**- Instituição Confessional. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTM2NQ==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDQ=> Acesso em 06 de dez. 2023

BRASIL, **INEP**- Instituição Privada. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Mzk0MA==/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDQ=> Acesso em: 06 de dez. 2023

BRASIL, **INEP**- Instituição Comunitária. <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTUw/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDQ=> Acesso em: 06 de dez. 2023

BRASIL, **Portarias nº 2.253/2001**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf) Acesso em: 06 de dez. 2023.

BRASIL, **Portaria nº 4.059/2004**. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf) Acesso em 06 de dez. 2023.

BRASIL, **Portaria nº 1.134/2016**. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503#:~:text=%C3%93rg%C3%A3o%3A%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2FGABINETE%20DO%20MINISTRO%20PORTARI>

[A%20No,de%202004%2C%20e%20estabelece%20nova%20reda%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20tema](https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503#:~:text=%C3%93rg%C3%A3o%3A%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2FGABINETE%20DO%20MINISTRO%20PORTARI). Acesso em: 06 de dez. 2023.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf> . Acesso em: 26 de dez. 2019.

CÂMARA, Rosa Angélica de Mendonça. **Concepções e práticas da psicologia escolar :um olhar através do estágio curricular supervisionado**. 2006. 107 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) -

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/17515/1/RosaAMC.pdf> Acesso em 28 de jul.2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). **A pesquisa**

**qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação** [recurso eletrônico] / César Coll ... [et al.] ; tradução Fátima Murad. – 2. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007. (Psicologia da educação escolar ; v. 2)

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Relatório final da revisão das DCN**, 2018a. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf> Acesso em 20 de mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Ano de Formação da Psicologia-Cartilha- Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**, 2018b. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/cartilha-Ano-da-Forma%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia.pdf> Acesso em: 26 de jul.2023.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, Orientação- Elaboração inadequada dos documentos escritos resulta em processos éticos no CRP SP. **Publicação CPPSP** 6ª Região, nº 202, 1ª edição, p.4-5, 2023.

CORREIA, A. M. B. **As vivências na formação inicial mediando a constituição da identidade profissional de estudantes de psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina/PI: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=186185#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=186185#). Acesso em 12 de abr. 2018.

COSTA JR, A L; HOLANDA, A. F. Estágio em psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 16, n. 2, p. 4-9, 1996 . Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931996000200002>. Acesso em: 14 de nov.2022.

COSTA, C. O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos. **Ensino Superior Unicamp**, abril-jun, 2015. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos> . Acesso em: 14 ago. 2019.

CURY B. M. FERREIRA NETO J.L. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n3/v20n3a06.pdf> Acesso em 18 de mar.2018.

CURY, B. M. Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares. **Psicol. rev. Sessão aberta**. (Belo Horizonte) vol.19, n.1, 2013. Disponível em: <

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000100012)>. Acesso 14 de fev.2019.

CURY, B. M. **Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em:

[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia\\_CuryBM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_CuryBM_1.pdf).

CURY, B. M; FERREIRA NETO, J. L; **Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo**. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)* [online]. 2014, vol.20, n.3, pp. 494-512. ISSN 1677-1168. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>

CURY, B. de M., & Ferreira Neto, J. L. . (2019). Formação do psicólogo e estágios curriculares na graduação: um estudo de caso realizado na PUC Minas. **Laplage Em Revista**, 5(1), p.30-43. Recuperado de

<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/429>

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 15 de nov.2022.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 11 de abril de 2018.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1230108.pdf>> Acesso em: 11 de Abr.

2018.

DALE. R. Estado, globalização justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem fronteiras**,v.14, n.2, p.5-16 maio/ago de 2014. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/109483/000946466.pdf;jsessionid=3B9C98642AF27493245412E1992FA035?sequence=1> Acesso em: 15 de nov. 2022.

EIZIRIK, M.F.; Psicologia hoje: uma análise do que-fazer psicológico. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 8 (**Psicol. cienc. prof.**, 8(1)), p.27–33, 1988.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/FdSSG8485txX6wFVsYFW4kD/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 19 de mar. 2023.

FEITOSA, M. A. G. Desafios para a implantação dos novos currículos de psicologia à luz das diretrizes curriculares. **Temas psicol. [online]**, vol.7, n.3, p. 235-243, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n3/v7n3a05.pdf>. Acesso em 22 de mar.2018.

FERNANDES, S. R. F. **Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Natal Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22362>> Acesso em: 11 de abr.de 2018.

FREITAS, B.P. HANNAH ARENDT: Uma vida vivida na unidade entre pensamento e ação por amor ao mundo. **Cadernos Zigmunt Bauman**, vol. 4, num. 7, 2014. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/2192/3021> Acesso em: 23 de jun.2023.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2009, v. 14, n. 40 [Acessado 9 Novembro 2022] , pp. 168-194. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014> >. Epub 20 Maio 2009. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100014> .

FURTADO, O. 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. **Psicol. cienc. prof. [online]**, vol.32, n.spe, p.66-85, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zBttqHf9LpWdX8CHytGJG4x/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 de nov.2022.

GAMA, A. M. V. P. (2017). **Os estágios em Psicologia: Formação e preparação para atuação profissional**; orientador: João Leite Ferreira Neto.Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia\\_GamaAM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_GamaAM_1.pdf) Acesso em 28 de jul. 2022.

GAMBOA, S.A.S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v.3, n.3 - p.393-405. Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586>. Acesso em: 12.04.2018.

GIL A. C. O psicólogo e sua ideologia. **Psicol. cienc.** 5 (1) 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Tb4SyTz9hgJGY5YG6SRyNm/?lang=pt> Acesso em: 15 de nov.2022.

GOMES, A. M.; MORAES K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p.

171- 190, jan.-mar. 2012. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf> Acesso em: 03 de ago.2022.

GOMES, M. A. F. (2015). **Serviços-escola de psicologia do Rio Grande do Norte: Formação profissional e política pública de saúde em debate.**

Disponível em:

[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20751/1/MariaAparecidaDeFrancaGomes\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20751/1/MariaAparecidaDeFrancaGomes_TESE.pdf)

GRANDO, A. P; **Características do ensino presentes no plano de curso e de ensinam de disciplinas relacionadas à capacitação científica de alunos de cursos de graduação em Psicologia'** 01/01/2009 89 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92843/265356.pdf?sequencia=1> Acesso em 04 de ago. 2022.

GUERRA, M. I. A. C. **Os estágios curriculares supervisionados em Psicologia: uma perspectiva de estudantes em formação'** 13/12/2019 143 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Isaías Alves – FFCH. Disponível em:  
[https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/maria\\_ivana\\_amado\\_chaves\\_guerra\\_-\\_dissertacao\\_concluida.pdf](https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/maria_ivana_amado_chaves_guerra_-_dissertacao_concluida.pdf) Acesso em 28 de jul. 2022.

HAYASIDA, N. M. A.; CARVALHO, G. P. **O que nos Leva a Fazer o que Fazemos?: Relatos de Experiências em Estágios Supervisionados.** *Psicol. Ensino & Form.* [online]. 2017, vol.8, n.2, pp. 35-44. ISSN 2177-2061. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002017813544>.

HOFLING, H. de M. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Acesso em: 26 de dez.2019

JESUINO, F. M. **A avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais na formação do profissional de psicologia em cursos de psicologia de Fortaleza/Ce.** 2016. 315f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21881> Acesso em: 04 de jun.2021

JESSOP, B. A globalização e o Estado nacional. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, tomo 7, p.9-45,1998. Disponível em:  
[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo39Artigo1.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo39Artigo1.pdf). Acessado em: 11 de abr. de 2018.

KANAN, L. A. e AZEVEDO, B. M. de. **O que é indispensável atualmente na formação do psicólogo organizacional.** *Psicol. Am. Lat.* [online]. 2006, n.7, pp. 0-0. ISSN 1870-350X. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000300010&lng=pt&nrm=iso&tling=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300010&lng=pt&nrm=iso&tling=es)

KIENEN, N. **Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92016?show=full> Acesso em: jun. 2022

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2019.

LAFER, C. **Experiência, ação e narrativa: reflexões sobre um curso de Hannah Arendt.** Disponível em: <10254-Texto do artigo-12988-1-10-20120511.pdf> Acesso em: 25 de jun. 2023.

LEIS E NORMAS FUNDAMENTAIS SOBRE PSICOLOGIA. In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada.** Rio de Janeiro 28 (4) 227-247 out-dez /1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17799/16543>. Acesso em 22 mar. 2019.

LESSA, S. Mundo dos homens : trabalho e ser social / Sérgio Lessa. – São Paulo : **Instituto Lukács**, 2012. – 3.ed. rev. cor. 254 p. Disponível em: <http://beneweb.com.br/resources/O%20MUNDO%20DOS%20HOMENS%20Trabalho%20e%20ser%20social.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2022.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

LIMA, P.G. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): o dito e o feito no “plano real”.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Fclar/UNESP. 2005.

LIMA, P.G.; Diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198> Acesso em: 15 de nov. 2022.

LISBOA, F. S; BARBOSA A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, vol.29 n.4. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gXB9MC5P7jb3vffbhpyh3yn/?lang=pt> Acesso em: 15 de nov. 2022.

LUZ, R. J. P. da; MELO, P. A.; ANGELO, G. V. Educação superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração**, v.7, n.13, jan./jul., 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/download/2326/2037>. Acesso em: 11 de abr. de 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma construção para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.

Acesso em:

11 de abr. de 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARRAN, A. L. **Avaliação da política de estágio curricular**

**supervisionado**: um foco na graduação em enfermagem. Dissertação.

Mestrado em Educação — Dourados, MS: UFGD, 2012. Disponível em:

<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Ana%20L%C3%BAcia%20Marran.pdf>

Acesso em: 02 de jan.de 2018.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional. In: LIMA, P.G. (Org.). **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. 1.ed. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

MARTINS, L.R.; **O trabalho humano sob a ótica acadêmica: um olhar sobre a categoria trabalho na formação em Psicologia.**' 01/04/2006 250 f. Mestrado

em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: FAFICH

Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8MHFUF/1/disserta_ao_luciana_martins_.pdf)

[8MHFUF/1/disserta\\_ao\\_luciana\\_martins\\_.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8MHFUF/1/disserta_ao_luciana_martins_.pdf) Acesso em: 28 de jul.2022.

MARX, K. **O capital** volume 1. Editora Boitempo. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod\\_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf)

MINAYO. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREIRA, A. F. B. (1997). A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos De Pesquisa**, (100), 93–107. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/770/782> Acesso em: 14 de nov.2022.

MOTA, C. B. Dissertação de mestrado em educação. O UNISO Disponível em:

<http://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2021/cristiane-bevilaqua-mota.pdf>

Acesso em: 26 de jul.2022.

NAURISTELA F. P.; DAMASCENO, N. M.; CORDEIRO, M. J. J. A.; MISSIO, L.; REIS, C. B.; SALES, C. M. 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. Disponível em:

<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/1104/1189>

Acesso em 12 abr.2018.

NAVES, F.F, SILVA, S. M. C.; PERETTA, A. A. C. S, NASCIUTTI, F.M. B, SILVA L. S; Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicol. educ.** n.44. São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170007>. Acesso em 19 de mar.2019.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R; NUNES, M. L.T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? **Psico-USF** Dez 2008, Volume 13 Nº 2 Páginas 287 – 296 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200015) Acesso em: 15 de nov.2022.

OLIVEIRA, A.F; CHERMONT, J.M.A; GLYCÉRIO, L.M.I.M; CÉSAR, S.C; ALBUQUERQUE, T.L.; CALDAS, Y. (1970). O Estágio Supervisionado: Estudo Preliminar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 22 (2): 47-53. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/download/16441/152>

OLIVEIRA, W. M. **O perfil profissional de egressos do curso de psicologia da Universidade Metodista de São Paulo (2013-2015): avanços e fragilidades na formação de psicólogos'** 23/07/2018 106 f. Mestrado em Psicologia da Saúde Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: UMESP

OLIVEIRA, C. B. E. de. **A Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Proposta para os Serviços de Psicologia'** 01/03/2011 310 f. Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UnB  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8804/1/2011\\_CynthiaBisinotoEvangelistadeOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8804/1/2011_CynthiaBisinotoEvangelistadeOliveira.pdf)

ONU, ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO - Transición digital, cambio tecnológico y políticas de desarrollo productivo en ALC: Desafíos y oportunidades. Lima: OIT, **Oficina Regional para América Latina y el Caribe**, 2022. 87 p. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_847153.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_847153.pdf)  
Acesso em: 11 de nov. 2022.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: PALUMBO, D. J. **Política de capacitação dos profissionais da educação** . Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p.8-29).

PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em: 11 de abr.de 2018.

PEREIRA. F. M, PEREIRA A. O Psicólogo No Brasil: Notas Sobre Seu Processo de Profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p.

19-27, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02> Acesso

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod\\_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas\\_Perrenoud\\_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf) Acesso em: 11 de nov.2022.

PIENIAK, J; FACCI, M. G.D.; BARRETO, M.A. .Estágio Em Psicologia Escolar E Educacional: Teoria E Prática Em Um Serviço-Escola **Psicologia Escolar e Educacional** 2021, Volume 25. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/h6mZGDc7x9grPmVy6cH3WCt/?format=pdf> Acesso em: 11 de nov. de 2022.

POPPE, A.R.S. **Os cenários da prática em saúde na formação do psicólogo: concepções de alunos e supervisores/professores de cursos de psicologia**. Dissertação (Mestrado em Ciências). São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/9887/Publico-12755.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22/03/2018.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa-** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

**Prof**, vol.5 n.1. Brasília, 1985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931985000100005>. Acesso em: 19 mar. de 2018.

PORTES, J. R. M.I e MAXIMO, C. E. **Formação do psicólogo para atuar no sus: possíveis encontros e desencontros entre as diretrizes curriculares nacionais e as matrizes curriculares de um curso de psicologia**. *Barbaroi* [online]. 2010, n.33, pp. 153-177. ISSN 0104-

6578. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n33/n33a10.pdf>

PROVENZI, T. E.G; **Ser competente: a nova senha identitária – uma análise dos discursos de identidade nas políticas públicas'** 31/03/2016 117 f.

Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca

REIS C.; GUARESCHI, N. M. F. Encontros e Desencontros entre Psicologia e Política: Formando, Deformando e Transformando Profissionais de Saúde.

**Psicol. cienc. prof.** 30 (4) • Dez 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/v9vTMJFTjctStpT9WPKDP8k/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 de nov.2022.

REZENDE, L. B. **Da formação à prática do profissional psicólogo: Um estudo a partir da visão dos profissionais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Leonice-Barbara-de-Rezende.pdf> Acesso em: 19 mar.de 2018.

RODRIGUES, R.M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil**: Contexto, conteúdo e possibilidades para formação. Tese (Doutorado em Educação). Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP; 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000349675>. Acesso em 29 de mai. 2020.

RUDÁ, C., COUTINHO, D., ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, 29, 59-85, 2015. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2015/11/rudacoutinhoalmeidafilho01.pdf>. Acesso em 29 de mai.2020

SALUM JUNIOR. B; Metamorfoses do Estado brasileiro no final do Século XX. RBCS — **Revista Brasileira de Ciências Sociais** , São Paulo, v. 18, n. 52, p.35 -52, jun.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18065.pdf> Acesso em:26 de dez.2019.

SANTANA, A. L. **Formação profissional em psicologia pelo trabalho para a saúde - revisão dialógica da literatura** ' 28/09/2018 undefined f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: undefined

[Detalhes](#)

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5092/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20em%20psicologia%20pelo%20trabalho%20para%20a%20sa%C3%BAde%20-%20revis%C3%A3o%20dial%C3%B3gica%20da%20literatura.pdf>

SANTEIRO, T; V; Processos clínicos em Núcleos de Apoio à Saúde da Família / NASF: estágio supervisionado **Psicologia: Ciência e Profissão** 2012, Volume 32 Nº 4 Páginas 942 – 955.

SANTOS, G. C. V, KIENEN, N, VIECILI. J, BOTOMÉ S. P., KUBO O. M. “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. **Interação em Psicologia**, 13(1), p. 131-145, 2009. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/12279/10492>. <<http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/articled/view/6198/3742>> Acesso em: 13 de set. 2108.

SANTOS, J. M. O.; **O estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política**. Editora CRV. Curitiba, 2022.

SANTOS, J. M. O; LIMA, P. G. . (2022). A formação do psicólogo e o ensino centrado em competências básicas e específicas: análise de trabalhos publicados. **Educação E Ensino Superior Online**, 2(1), p.51–60. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaoeensinosuperioronline/article/view/66> Acesso em: 29 de jul.2022.

SANTOS, J.M.O; **O estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de**

**graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12373> Acesso em 13 de mar.2020

SANTOS, J.M.O; O estágio curricular supervisionado em psicologia (ECS) e o mundo do trabalho. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr.; p.6-18, 2019. Disponível em:  
<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/608/857>.

SANTOS, G. C. V; **Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo.**' 01/08/2006 486 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Central

SANTOS, D. C. O; MENEZES, A. B. e COSTA, T. D. **Avaliação da importância e aplicabilidade de competências para psicólogos escolares e educacionais.** *Rev. Psicol. IMED* [online]. 2019, vol.11, n.1, pp. 66-82. ISSN 2175-5027. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3023>.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v11n1/05.pdf>

SANTOS, A. C; NÓBREGA, D. O. Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia **Psicologia: Ciência e Profissão** Jun 2017, Volume 37 Nº 2 Páginas 515 - 528

SARTORI, R. M. **Avaliação multimodal de habilidades sociais de estagiários de psicologia clínica e suas relações com a qualidade dos atendimentos'** 03/12/2018 199 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pos-DCN.** Tese (Doutorado em Psicologia). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SEMEM, C. J. **Ensino e aprendizagem de classes de comportamentos de supervisão de estágio a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia'** 22/02/2021 158 f. Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho ( Bauru ), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Té [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204601/senem\\_cj\\_dr\\_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204601/senem_cj_dr_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação.** In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA JUNIOR, J. R; Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, v.

23, n. 80, p. 201-233, Sept. 2002.

SILVA NETO, W. M. F ; OLIVEIRA, W. A. ; GUZZO, R. S. L.  
 Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades  
**Psicologia Escolar e Educacional** Dez 2017, Volume 21 Nº 3 Páginas 573 - 582

SILVA NETO, W. M. de F., & Lima, C. P. de . (2019). Estágio curricular supervisionado em psicologia: aspectos legais, potencialidades e desafios para a formação do psicólogo. **Laplage Em Revista**, 5(1), p.19-29. Recuperado de <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/428>

SILVA, J.H; MELO,D.C.F. **O pensamento educacional em Hannah Arendt**. In: LIMA P.G; PEREIRA, M.C.(orgs) Fundamentos da Educação: Recortes e discussões. Volume 5, Jundiaí,SP.Paco Editorial, 2015

SILVA, D.O.E. **Formação, Ideologia e Emancipação: nexos com as Diretrizes Curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4998>. Acesso em: 11 de abr. de 2020.

SILVA, J. C. B. **As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia**: suas implicações para a atuação profissional, 2010 b Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2218.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2218.pdf) Acesso em:14 de fev.2020.

SILVA, A. L. G. (2010 a). **Classes de comportamentos profissionais de psicólogos ao intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Brasil. Retirado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94254/284320.pdf?sequence=1>

SILVA NETO, W. M.F. **Supervisão de estágio em psicologia escolar: contribuições da psicologia crítica à formação e à prática do supervisor**, 2014 <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15721?show=full&locale-attribute=en>

SILVA, M. A. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. Série Estudos – **Periódico do Mestrado em Educação UCDB**. CampoGrande – MS. N.13, p.97- 112, jan/jun. 2002 Disponível em: <http://www.serieestudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/562/451>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, vol.30 n. spe, Brasília, dez 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002>>. Acesso em: 15 de mar.2020

SOLIGO, A.F. **et al Dossiê Covid-19** • Psicol. cienc. prof. 40 • 2020

<https://doi.org/10.1590/1982-3703003243432>

SOUSA, M. G.S. **Estágio Curricular Supervisionado e a Construção e (Re) Construção de Saberes Docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores'**. Tese (Doutorado em Educação). Teresina/PI: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134/Tese.pdf?sequence=1>. Acesso em 11 abril de 2020.

TRAVASSOS, R. e MOURÃO, L. **Resultados do enade e avaliação da formação em psicologia**. *Aval. psicol.* [online]. 2017, vol.16, n.3, pp. 318-327. ISSN 1677-0471. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.12576> .

TIZZEI, R. P. **Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo**, 2014, UNESP, <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15639>

VIECILI, J. **Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia e da formação desse profissional**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91417?show=full>

VIEIRA, C. I. A. **Formandos em Psicologia: sentidos construídos sobre o seu processo de formação**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2012. Disponível em: [https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1261/1/Carla%20I.A.%20Vieira\\_Formandos%20em%20Psicologia.pdf](https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1261/1/Carla%20I.A.%20Vieira_Formandos%20em%20Psicologia.pdf) Acesso em 28 de jul.2022.

WRUCK, D. F; **Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo'** 01/05/2004 165 f. Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

YAMAMOTO O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicol. cienc. prof.**, vol.32 n. spe Brasília, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500002>. Acesso em: 18 mar.de 2020.b

YOUNG-BRUEHL, E. **Hannah Arendt: Una Biografía** Traducción de Manuel Lloris Valdés. Ediciones Alfons El Magnànim,1993. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/461294590/Elisabeth-Young-Bruehl-Hannah-Arendt-una-biografia-pdf> Acesso em 26 de jun.2023

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “A formação do psicólogo e o ensino centrado em competências básicas e específicas: contribuições do (ECS) estágio curricular supervisionado” que será conduzida por Jociane Marthendal Oliveira Santos, doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima da linha 3 dedicada às pesquisas sobre os Fundamentos da Educação. Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em 4 momentos. O primeiro refere-se ao levantamento bibliográfico, que ajudará a descobrir fontes de análise do objeto, contribuindo para a contextualização do percurso das questões sobre o trabalho em Hannah Arendt, conduzindo as discussões sobre educação e o percurso formativo para o trabalho. O segundo momento consiste na análise e considerações das denúncias e anúncios nas teses de mestrado e doutorado que predominam nas pesquisas educacionais brasileiras sobre a temática. O momento seguinte será dedicado a coleta de dados, como as entrevistas. E o último momento os dados serão tratados e analisados sobre as articulações da teoria e prática encontradas nos estágios e como ocorrem o desenvolvimento das competências.

Caso você concorde em participar, vamos fazer com você uma entrevista gravada, com duração de aproximadamente uma hora, em local de sua escolha ou de forma virtual, mediante um roteiro semiestruturado e uma caracterização do seu percurso acadêmico e profissional (para delinear o perfil de cada respondente: sua escolarização e locais de trabalho onde atuou e atua). Não haverá nenhum tipo de despesa decorrente de sua participação. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; estresse; constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e o risco de quebra de sigilo. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, as respostas serão confidenciais; o questionário não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; leitura do TCLE; privacidade para responder o questionário; garantia de sigilo e participação voluntária. Você terá direito a indenização, caso ocorra algum dano relacionado à pesquisa.

A pesquisa pode ajudar na colaboração para a avaliação de políticas públicas e das questões decorrentes da gestão democrática na Educação. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Agradeço sua colaboração.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br) Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana): Pesquisador Responsável: Jociane Marthendal Oliveira Santos Endereço: Rua Eugênia Caresia de Abreu, 139. Condomínio Esplanada. Cep: 18279-973. Tatuí -São Paulo Contato telefônico (15) 98107-7908 e-mail: [jmarthendal@yahoo.com.br](mailto:jmarthendal@yahoo.com.br)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Coordenador

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

LOCAL: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE II**

### **ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE (docente)**

#### **1. DADOS PESSOAIS**

- nome:
- idade:
- sexo:
- naturalidade:
- estado civil:

#### **2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

##### **2.1 GRADUAÇÃO**

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:

##### **2.2 ESPECIALIZAÇÃO "LATU SENSU":**

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da monografia:

##### **2.3 MESTRADO:**

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da dissertação:

##### **2.4 DOUTORADO:**

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da tese:

##### **2.5 PÓS-DOCTORADO: (especificar dados)**

#### **3. PERÍODOS QUE TRABALHOU/TRABALHA COM ESTÁGIOS**

Nome:

Tempo de serviço:

Tipo de atividade:

Nome:

Tempo de serviço:

Tipo de atividade:

## **APÊNDICE III**

### **ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE (discente)**

#### **1. DADOS PESSOAIS**

- nome:
- idade:
- sexo:
- naturalidade:
- estado civil:

#### **2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

##### **2.1 GRADUAÇÃO**

- curso:
- instituição:
- ano ou semestre do curso:

##### **2.2 OUTRAS FORMAÇÕES:**

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da monografia:

#### **3. PERÍODOS COM ESTÁGIOS**

Nome da disciplina:

Local:

Tipo de atividade:

Nome da disciplina:

Local:

Tipo de atividade:

## APÊNDICE IV CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) respondente (a):

Venho apresentar o projeto de pesquisa desenvolvido por Jociane Marthendal Oliveira Santos, intitulado “A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E O ENSINO CENTRADO EM COMPETÊNCIAS BÁSICAS E ESPECÍFICAS: CONTRIBUIÇÕES DO (ECS) ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessária vossa participação. O grande objetivo do projeto é analisar a atuação dos professores de psicologia e as estratégias utilizadas na condução do estágio curricular supervisionado visando as competências e habilidades exigidas após DCNs. Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa.

Considerando ser a sua atuação profissional e experiências fator que contribuirá como parte da pesquisa, elegemos como um dos instrumentos de coleta de dados entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado de questionamentos que será antecedido pela caracterização dos respondentes, podendo ser gravadas por meio de dispositivo portátil ou de modo virtual com a concordância do respondente.

Optou-se por uma amostragem simples, concentrando-se entrevistas acordadas entre pesquisador e respondente (s) em número de encontro e sessões necessárias para a devolutiva da pesquisa, cobrindo-se a totalidade dos sujeitos representativos, dos quais vossa senhoria faz parte.

Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com o pesquisador ou com seu orientador da pesquisa pelos e-mails e telefone.

Jociane Marthendal Oliveira Santos: [jmarthendal@yahoo.com.br](mailto:jmarthendal@yahoo.com.br) - (15) 98107-7908  
Prof. Dr. Paulo Gomes Lima: [paulogl.lima@gmail.com](mailto:paulogl.lima@gmail.com) – (15) 3229-6130

Sorocaba, 03 de agosto de 2022.



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
Orientador da Pesquisa – UFSCAR-Sorocaba

Consentimento e esclarecimento

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o(a) pesquisador(a) pretende fazer e os motivos da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Dessa forma autorizo a utilização dos dados, fotos, imagens para essa finalidade. Ass: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE V**  
**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA**  
**COM PROFESSORES SUPERVISORES DE ECS DA PSICOLOGIA**

1. Sobre os processos formativos de informação e instrumentalização do professor de ECS, o ensino centrado em competências básicas e específicas a partir da reformulação das DCNs para os cursos de graduação de psicologia ocorrem ou já ocorreram em sua instituição ou foi promovido?
2. Como os alunos são direcionados, na formação, a refletirem sobre o próprio trabalho?
3. Conforme o Parecer 1071/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia, as competências básicas são :

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>I –</b> atuar eticamente	<b>II –</b> agir profissionalmente	<b>III –</b> relacionar-se apropriadamente com clientes	<b>IV –</b> trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural	<b>V –</b> atuar profissionalmente com base no conhecimento científico acumulado
<b>VI –</b> refletir sobre o próprio trabalho	<b>VII –</b> estabelecer objetivos ou metas pertinentes à atividade	<b>VIII –</b> realizar avaliação psicológica	<b>IX –</b> realizar intervenções psicológicas e psicossociais	<b>X –</b> comunicar-se de forma eficaz e apropriada	<b>XI –</b> atuar em equipes multiprofissionais,

Qual a sua análise sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas :

- d) Você acredita que o quadro acima sintetiza o eixo formativo necessário para a formação do psicólogo?
  - e) Das competências básicas encontradas acima assinale somente as que você julga não necessárias a formação do psicólogo
  - f) O que na sua opinião está ausente e que deveria contemplar na formação do psicólogo?
4. Sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas, responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique
  5. O que seria necessário para que a práxis do Estágio Curricular Supervisionado do curso de psicologia fosse aperfeiçoado a partir do ensino centrado em competências básicas e específicas?
  6. Durante e após a pandemia foram feitas adaptações ou reorientações na prática do ECS no curso de psicologia de sua instituição? Você poderia citar algumas?
  7. Com o ensino das competências é possível o diálogo com profissionais de outros países?
  8. Como espera desenvolver um trabalho como psicólogo após os estágios na graduação de psicologia?
  9. Quais padrões comportamentais e éticos devem ser aprendidos no processo formativo do psicólogo?
  10. São realizados debates com os alunos a respeito de questões sobre o código de ética profissional? Com que frequência?
  11. Como você avalia as supervisões recebidas após o estágio? Como você percebe a postura dos alunos?

**APÊNDICE VI**  
**ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA**  
**COM ALUNOS DE ECS DA PSICOLOGIA**

1. Neste estágio que você realiza, quais as competências você precisa adquirir?
2. Como os alunos são direcionados, na formação, a refletirem sobre o próprio trabalho?
3. Conforme o Parecer 1071/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia, as competências básicas são :

COMPETÊNCIAS	I – atuar eticamente	II – agir profissionalmente	III – relacionar-se apropriadamente com clientes	IV – trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural	V – atuar profissionalmente com base no conhecimento científico acumulado
VI – refletir sobre o próprio trabalho	VII – estabelecer objetivos ou metas pertinentes à atividade	VIII – realizar avaliação psicológica	IX – realizar intervenções psicológicas e psicossociais	X – comunicar-se de forma eficaz e apropriada	XI – atuar em equipes multiprofissionais,

Qual a sua análise sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas:

- g) Você acredita que o quadro acima sintetiza o eixo formativo necessário para a formação do psicólogo?
  - h) Das competências básicas encontradas acima assinale somente as que você julga não necessárias a formação do psicólogo
  - i) O que na sua opinião está ausente e que deveria contemplar na formação do psicólogo?
4. Sobre o ensino centrado em competências básicas e específicas, responde as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique
  5. O que seria necessário para que a práxis do Estágio Curricular Supervisionado do curso de psicologia fosse aperfeiçoado a partir do ensino centrado em competências básicas e específicas?
  6. Durante e após a pandemia foram feitas adaptações ou reorientações na prática do ECS no curso de psicologia de sua instituição? Você poderia citar algumas?
  7. Com o ensino das competências é possível o diálogo com profissionais de outros países?
  8. Como espera desenvolver um trabalho como psicólogo após os estágios na graduação de psicologia?
  9. Quais padrões comportamentais e éticos devem ser aprendidos no processo formativo do psicólogo?
  10. São realizados debates com os alunos a respeito de questões sobre o código de ética profissional? Com que frequência?
  11. Como você avalia as supervisões recebidas após o estágio? Como você percebe a presença do professor no estágio?