



BAHIANA
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEDICINA E SAÚDE HUMANA

MÔNICA RAMOS DALTRO

**ESPECIFICIDADES DA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM CURRÍCULO
PARA A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS COMO PROFISSIONAIS DE SAÚDE**

TESE DE DOUTORADO

Salvador- Bahia

2015

MÔNICA RAMOS DALTRO

**ESPECIFICIDADES DA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM CURRÍCULO
PARA A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS COMO PROFISSIONAIS DE SAÚDE**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em
Medicina e Saúde Humana da Escola Bahiana de
Medicina e Saúde Pública para obtenção do título de
Doutora em Medicina e Saúde Humana

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Milena Pereira Pondé

Salvador- Bahia

2015

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da EBMSP

D152 Daltro, Mônica Ramos

Especificidades da graduação em psicologia: um currículo para a formação de psicólogos como profissionais de saúde / Mônica Ramos Daltro. – Salvador.2015.

222 f.

Tese (Doutorado) apresentada à Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana.

Orientadora: Prof^a Dra. Milena Pereira Pondé

Inclui bibliografia

1.Currículo 2. Psicologia 3.Saúde 4. Ludicidade 5.Protagonismo I.
Título.

CDU: 159.9

Nome: Daltro, Mônica Ramos

Título: Especificidades da graduação em psicologia: um currículo para a formação de psicólogos como profissionais de saúde

Tese apresentada à Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública para obtenção do título de Doutora em Medicina e Saúde Humana.

Aprovado em 18 de setembro de 2015

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock
Doutora em Psicologia Social (PUC-SP)
Prof.^a. Adjunta da PUC-SP

Prof. Dr. Wilson Senne
Doutor em Educação (UFBa)
Prof.^o. Adjunto da UFBa

Prof.^a Dr.^a: Marcea Andrade Sales
Doutora em Educação (UNEB)
Prof. Adjunta da UNEB

Prof.^a Dr.^a Marilda Castelar
Doutora em Psicologia Social (UNICAMP)
Prof.^a Adjunta da EBMSP

Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Barreto do Carmo
Doutora em Ciências (USP)
Prof.^a Adjunta da EBMSP

*Esta tese está dedicada aos alunos(a) e professores(a)
do Curso de Psicologia da Bahiana que embarcaram comigo
nesta minha permanente tentativa de mudar o mundo*

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a banca pela disponibilidade em participar deste processo. Em tempos de excessos, como vivemos, ler uma tese é sempre um esforço a mais na vida de qualquer pessoa. Tenho muita admiração por todos vocês e é uma honra para mim tê-los como avaliadores. Espero que tenham se divertido, pois é sobre isso que cotidianamente me debruço na vida, além do desejo de mudar o mundo, sigo sempre com a intensão de me divertir nele.

Na Bahiana, tenho me divertido muito, pois trata-se de um território onde há quase 20 anos me desloco em posições distintas criando e inventando sempre, seja como estudante ou como profissional, tenho podido me deslocar construindo identidades, relações de afeto e desafetos também, mas trabalhando com muita potência transformadora. Quero parabenizar a instituição por sua postura de resistência e disposição de garantir uma educação de qualidade, espero que possa manter seu trabalho de trincheira ativo pois o nosso país precisa de instituições comprometidas com reais mudanças na forma de gestão da construção de novas identidades profissionais, especialmente no campo da saúde.

Nesse território tive encontros especiais, um deles com Milena Pondé, minha linda e generosa orientadora, como sua presença de esfinge me autorizando a criar, me dando limites, me oferecendo cuidados e contornos com liberdade. Obrigada Milena.

Agradeço especialmente a meu amado e também generoso marido, pela dedicação na leitura de meus humores e de meus textos, mas acima de tudo, obrigada pela parceria de amor, quero você por perto de mim para sempre.

Meus filhos e meus pais são minha inspiração... quero ser como eles quando crescer... por isso estou aqui... menos pelo título de doutora e mas pela alegria de criar, de ser jovem e destemida como meus jovens filhos, empreendedora como minha mãe, corajosa e resistente como minha irmã, empoderada e ética como meu pai. Espero ainda ser um exemplo para minha netinha que acaba de chegar. Obrigada a todos vocês.

Quero agradecer especialmente a duas amigas, parceiras da angústia de criar neste momento, Angélica e Ligia, sempre me senti muito segurança com vocês por perto. Obrigada.

Obrigada aos alunos do curso e sobretudo aqueles que me acompanham e acompanharam no grupo de pesquisa, construindo a tese comigo.

Obrigada aos amigos-professores, mestres nessa construção, coautores desse texto. Obrigada pela confiança, pelos limites, pela entrega... Sigo acreditando que podemos oferecer

o melhor curso de psicologia do Brasil, porque acredito na relação que estabelecemos, desejantes de novas possibilidades... Obrigada a Sylvia Barreto, por me proteger e me suceder.

Não esqueça de se divertir...

Cortina de seda...

O vento entra

Sem pedir licença

Paulo Leminski

O pior que pode acontecer, é não mudar

Rita Ortiz

DALTRO, Mônica R. Especificidades da graduação em psicologia: um currículo para a formação de psicólogos como profissionais de saúde. Tese de Doutorado em Medicina e Saúde Humana. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Salvador – Bahia (2015)

RESUMO

A psicologia é frequentemente referenciada pela sua pluralidade identitária decorrente da complexidade própria da pessoa humana e também de uma rica constituição histórica de interface com outros campos de conhecimento. Embora existam muitas psicologias esta é representada como uma profissão *de ajuda* e sua atuação reconhecida a partir da clínica no campo do patológico. Concepção alimentada por uma estrutura educacional que entende a educação como um produto de consumo e organiza-se de forma a excluir a dimensão subjetiva necessária à formação de psicólogos aptos a assumir novos espaços demandados pela sociedade contemporânea. A tese propõe pensar a psicologia a partir do campo da saúde ampliada e a formação voltada para o desenvolvimento de competências para atuar na assistência, na prevenção e no desenvolvimento de empoderamento de sujeitos, organizações e comunidades. Seu objetivo é identificar especificidades da graduação em psicologia a partir da descrição do processo de construção do currículo do Curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. O currículo propõe a formação do psicólogo como profissão a partir do desenvolvimento de competências atitudinais, conceituas e técnicas de forma integrada e interdisciplinar, vale-se para isso do uso de metodologias ativas prioritariamente inseridas no Sistema Único de Saúde (SUS). A pesquisa está constituída como um Estudo de Caso, contempla sete artigos e um pedido de Registro de Proteção de Propriedade Intelectual, referente a um jogo de tabuleiro denominado Jogo do Ciclo da Vida, que está apresentado atrelado ao processo seletivo institucional. Os resultados encontrados apresentam uma estrutura curricular que se coloca responsável pelas experiências de mobilização que afetam a forma como os sujeitos veem a psicologia, sua visão de mundo, de si e sua relação com os outros, assim como impactam a possibilidade do protagonismo estudantil emergir. Os objetivos educacionais propostos pelo curso são percebidos pelos estudantes como experiências de transformação, de afetação identitária e a psicologia reconhecida em sua dimensão plural, reconhecendo o currículo como um território político, resultante de um processo que concentra relações sociais, tempo histórico, saberes instituídos, poderes circulantes; campo em que culturas negociam com-as-diferenças e subjetividades são produzidas. O que nos permite afirmar que o currículo do curso de Psicologia da Bahiana supera o tradicional modelo de formação em psicologia, uma vez que o desenvolvimento da autonomia dos distintos atores do processo educacional garante, assim, a possibilidade permanente de deslocamento dos sujeitos, das instituições, do modelo curricular em si.

PALAVRAS CHAVES: Formação em Psicologia, Currículo de Psicologia, Psicologia como profissão de saúde, Estudante de Psicologia, PBL em Psicologia,

ABSTRACT

The Psychology is frequently referenced by its ideological plurality, due to the personal complexity of human being and also a rich historical constitution from another knowledge camps. However, there exists a lot of types of psychology, which is represented as a Helping Profession, and its acting field is known from the clinic of Pathological Camp. It is a new type of concept, that is fed by an educational structure that understands the education circle as a consume product and organizes itself in a manner to exclude the subjective dimension needed to all the psychologists to adapt themselves to new thoughts from contemporaneous society. The thesis compounds things Psychology on the expanded Health camp and the formation is aimed to the development of competences to act in the assistance to people, on prevention and growing of empowering for people, organizations and communities. Its objective is to identify specificities on Psychology graduation, starting from the description of the Curriculum process, made by Escola Bahiana de Medicina e Saude Publica (EBMSP). The Curriculum proposes the formation of psychologists as a profession dependent of attitudinal, conceptual and technical competences all integrated. To make it, some active methodologies are needed to be inserted on Unique Health System (SUS/UHS). The research is constituted by a Studying Case, contemplates seven articles, an order of Intellectual Property Protection Registration referred to a Board Game called "Circle of Life Game", that is already included to the institution's entrance exam. The results showed up a curriculum structure that is responsible for mobilization experiences that affects the way how subjects see Psychology, the world's vision, themselves and how to relate with people, also how to impact the growing of Students Leadership. The educational objectives proposed by the course are perceived by students as transformation experiences of identity and the Psychology is recognized by its plural dimension, recognizing the curriculum as a political territory. The territory is made of: social relations, historical time, instituted knowledge and current power, also is a territory that cultures negotiate itself with subjectivities and differences produced. The Psychology curriculum of Escola Bahiana de Medicina e Saude Publica exceeds the traditional model of Psychology formation, once that autonomy development guarantees the possibility of permanent subject's displacement (for the people included on the process) of institutions and the traditional curriculum itself.

KEYWORDS: Formation in Psychology, Psychology Curriculum; Psychology Profession of Health, Undergraduate of psychologist ; PBL in Psychology

EQUIPE

Mônica Ramos Daltro – Doutorando da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública em Medicina e Saúde Humana.

Profª. Drª. Milena Pereira Pondé – Orientadora. Professora adjunta da pós-graduação em Medicina e Saúde Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Karin Weitzman, representante discente; Maira de Jesus, Helena Vasconcelos, Mariana Araujo, Caffa Cabus, Luanna Xavier, acadêmicos de psicologia que participaram, bolsistas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (**FAPESB**) que participaram da coleta de dados deste trabalho.

Profª Dra. Martha Silveira - bibliotecária, responsável pela revisão bibliográfica

Luiza Castro - responsável pela revisão ortográfica

Thomás Daltro de Souza – responsável pelas traduções

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Descrição do quantitativo de psicólogos contratados no SUS em todas as regiões do Brasil segundo o CNE

Tabela 2. Distribuição da frequência de participantes da avaliação por semestre

Tabela 3. Distribuição de frequência da avaliação dos estudantes de psicologia em relação ao curso

Tabela 4. Descrição do quantitativo de psicólogos contratados no SUS em todas as regiões do Brasil segundo o CNE

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Eixos Temáticos que sustentam a estrutura curricular do curso de psicologia

Figura 2. Circuito de competências para atuação do psicólogo(a) generalista

Figura 3. Representação Gráfica da Estrutura Curricular do Curso de Psicologia da Bahiana

Figura 4. Apresentação das categorias de sentido atribuídas a ação de ajudar em psicologia

Figura 5. Representação gráfica da análise de domínios referente às mudanças vividas ao longo da formação acadêmica em psicologia

LISTA DE ABREVIACÕES

ABEM	Associação Brasileira de Educação Médica
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ADAB	Ambulatório Docente Assistencial da Bahiana
APA	American Psychological Association
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Federal de Psicologia
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCV	Desenvolvimento do Ciclo de Vida
EBMSP	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
FAC	Fóruns de Atividade Complementar
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FBDC	Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JCV	Jogo do Ciclo da Vida
MEC	Ministério de Educação
NAPP	Núcleo de Atenção Psicopedagógica
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NIT	Núcleo de Inovação Tecnológica
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBL	Problem Based Learning
PROSEF	Processo Seletivo Formativo
SEPSI	Serviço de Psicologia
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEPIN Técnicas de Investigação em Psicologia)

WHO Word Health Organization

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	OBJETIVO	20
	2.1.Objetivo Geral.....	20
	2.2.Objetivos Específicos.....	20
3.	REVISÃO DE LITERATURA.....	21
	3.1.A Psicologia e seus percursos de deslocamento.....	21
	3.2.Currículo: território político de produções subjetivas.....	28
	3.3.Psicologia como profissão de saúde: alternativa para a formação do psicólogo generalista	39
4.	MATERIAL E MÉTODO	47
5.	RESULTADOS.....	51
	Artigo 1. Psicologia como profissão de saúde: relato de um processo de (re) formulação curricular.....	52
	Artigo 2. Ressignificando o sentido do vestibular no ingresso ao curso de psicologia: uma proposta didático-pedagógica	76
	Artigo 3. Como candidatas ao curso de psicologia percebem a profissão escolhida?.....	88
	Artigo 4. Protagonismo estudantil como objeto da formação acadêmica em Psicologia: um relato de experiência no Brasil	103
	Artigo 5. Problem-Based-Learning (PBL): Estratégia de formação do psicólogo como profissional de saúde	115
	Artigo 6. Internato em psicologia: aprender-a-refletir-fazendo em contextos de prática no SUS	140
	Artigo 7. Graduação em Psicologia: transformação na visão de si, do mundo, do outro.....	161
6.	DISCUSSÃO	170
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
8.	CONCLUSÕES	177
	REFERENCIAS	179
	ANEXOS.....	189

1. INTRODUÇÃO

A ideia de que a experiência de graduação se constitui como mobilizadora em termos psíquicos para o estudante norteou meu desejo de estudar este contexto formativo. A minha vivência pessoal como estudante foi mobilizadora, me colocou frente ao desafio de testemunhar experiências e relatos sobre o desamparo existencial e social, o sofrimento, a dor e a morte, sem nenhum suporte. Mas isso me levou a um novo encontro, agora com a minha análise pessoal. Fiz-me então psicóloga, psicanalista e posteriormente docente. Ao longo de 30 anos como psicóloga dedico meu olhar de pesquisadora aos processos de formação; no doutorado, propus problematizar esta vivência mobilizadora já que a vejo sendo colocada em ato na minha prática docente, por outros sujeitos, de outra geração, com outras referências identitárias. Seria esta uma especificidade da psicologia? Das pessoas que escolhem psicologia? Ou atribuída a forma como a psicologia vem sendo ensinada nos últimos 60 anos no Brasil?

Estas questões, que deram contorno a esta tese simultaneamente, passaram a atravessar minha atuação profissional como coordenadora do curso de psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Desafiada a atualizar o Projeto Político Pedagógico do Curso e dotada da certeza sobre a força transformadora da educação, a construção acadêmica foi sendo costurada e costurando o trabalho de confecção de um currículo que contemplasse o cuidado com a dimensão subjetiva de uma experiência de graduação. Este intrincamento dá a esta pesquisa o caráter de pesquisa-ação, na medida em que está referida à investigação da minha própria prática, ao longo dos últimos cinco anos, produzindo transformações na estrutura curricular, no modelo de gestão adotado, na percepção de sujeitos sobre o sentido de ser aluno e ser professor; na minha forma de pensar e fazer educação, na minha prática como psicóloga, psicanalista e docente. Assim faz-se relevante o desenvolvimento de pesquisas que sistematizem a produção de conhecimento e tecnologia que veem sendo produzidas no âmbito desta proposta de currículo.

A pesquisa-ação nos domínios da educação é uma conhecida estratégia para o aprimoramento das práxis docentes, em uma orientação emancipatória de empoderamento a partir da conscientização sobre as múltiplas dimensões envolvidas. Quando incorporada à pesquisa acadêmica, a pesquisa-ação se distingue claramente da prática; quando se realiza altera o que está sendo pesquisado. Permite desta forma a coleta de evidências a respeito das práticas, crenças e valores subjacentes a elas, identificando especificidades, que muitas vezes só são identificadas depois que são transformadas. Essa perspectiva dá ao objeto da pesquisa uma

natureza móvel, que não encerra verdades, mas abre-se permanentemente a novos estudos e novos ciclos de ação.

O currículo objeto da análise nesta tese, pensado numa perspectiva pós-estruturalista, é um objeto de estudo de natureza móvel, um território político de deslocamento que considera que o processo de formação acadêmica em psicologia pode contemplar o desenvolvimento de sujeitos, ultrapassando a perspectiva de construção de identidades exclusivamente ocupacionais e afirma a psicologia como profissão de saúde ampliada, identificando referências para o desenvolvimento do conjunto de competências necessárias para que a psicologia possa responder as novas demandas de sociedade contemporânea, propondo uma nova representação social para a profissão.

A psicologia como profissão foi regulamentada no Brasil em 27 de agosto de 1962, por meio da Lei 4.119 que dispôs sobre as condições mínimas para o seu exercício e sobre o curso superior em psicologia. Autorizada como uma profissão liberal vinculada às ciências humanas, é acolhida institucionalmente pelas faculdades de filosofia, trazendo em sua bagagem conteúdos ideológicos, políticos e teóricos que influenciaram sobremaneira as formas de inserção da psicologia na sociedade brasileira, prioritariamente apresentada como prática clínica, oferecida a pessoas que por ela poderiam pagar.

Ao longo de seu processo de consolidação identitária, a psicologia foi sendo convocada a dar respostas ao que não é alcançado pelas ciências naturais ou pelas pedagogias adaptativas e nos contextos da prática se inventa e reinventa no encontro com o sujeito da complexidade, inserido na lógica de rede, na comunicação instantânea, nas novas e mutáveis formas de estar no mundo. . Entretanto, enquanto o campo da psicologia se amplia na região central de miscigenação plural, a estrutura acadêmica que promove suas aprendizagens formais, se sustenta a partir de referências da modernidade iluminista que contempla identidades fixas, disciplinas, cátedras, especialistas, verdades e permanências, limitando desta forma o poder transformador dos processos educacionais para a psicologia e a forma como pode ser socialmente apresentada.

Neste estudo a psicologia é compreendida como um campo que se abre continuamente a múltiplos efeitos na esfera da saúde ampliada. Esta premissa não considera a possibilidade de abrigar a psicologia no campo da saúde pensada na perspectiva da ausência de doença, da patologia, mas sim na saúde ampliada, relacionada não só à doença, mas ao modo de cada sujeito, cada comunidade, estar no mundo e de se relacionar com suas possibilidades e

impossibilidades. A psicologia como profissão de saúde abriga grande diversidade de saberes, técnicas e práticas que tem no cerne de seus processos a dimensão subjetiva da existência e modos de viver humano, afirmando a indissociabilidade entre somático, o psíquico e o social.

Com esta referência, o fazer em psicologia fica desenhado pela promoção à saúde o que inclui práticas de assistência, prevenção e desenvolvimento da potência de sujeitos, de comunidades e organizações. Essa perspectiva compreende o sujeito como *ser* simbólico, marcado pelo desejo, pela condição de escolha, criação e possibilidade de deslocamento, de empoderamento, de impossibilidades e contradições. Isso coloca o trabalho com as questões da subjetividade humana (intrapsíquica), concretizada nas relações sociais (inter psíquicas), como o objeto da prática e da formação de psicólogos.

Formar psicólogos como promotores de saúde ampliada na contemporaneidade, é o objetivo do curso de psicologia da Bahiana, e esta tese propõe investigar sua estrutura curricular a partir dos seguintes objetivos:

- Descrever o processo de construção da nova estrutura curricular para um curso com 12 anos de história (Artigo 1);
- Conhecer as representações sobre a psicologia, de candidatos ao curso. (Artigo 2);
- Apresentar o Jogo do Ciclo da Vida, como uma estratégia didático pedagógica que resignifica o processo de seleção para ingresso no curso (Artigo 3);
- Apresentar práticas acadêmicas que objetivam o desenvolvimento de competências que favoreçam o protagonismo estudantil (Artigo 4);
- Conhecer a percepção de estudantes sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas a partir do método Problem-Based-Learning PBL (Artigo 5);
- Conhecer a percepção de estudantes sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas a partir da prática-assistida do Internato integrada ao SUS (Artigo 6);
- Analisar a percepção de estudantes de psicologia sobre as mudanças vivenciadas a partir do ingresso no curso (Artigo 7).

Os resultados encontrados no conjunto das pesquisas realizadas destacam a importância de incluir a subjetividade como elemento constitutivo do processo de formação acadêmica em psicologia, assim apresenta uma estrutura curricular que se coloca responsável pelas experiências de mobilização que fazem sofrer, mas também pelas que fazem crescer.

2. OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

- Analisar o processo de (re) construção do currículo do curso de psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP).

2.2. Objetivos Específicos

- Descrever um instrumento didático pedagógico elaborado para apresentar o currículo do curso de psicologia aos participantes do Processo Seletivo Formativo da EBMSP;
- Analisar a percepção de aspirantes ao curso de psicologia sobre a profissão escolhida;
- Conhecer a percepção dos estudantes referente ao currículo de psicologia da EBMSP;
- Conhecer a percepção dos estudantes sobre a vivência de aprendizagem partir do PBL (*Problem Basic Learning*) e do Internato;
- Analisar a percepção dos estudantes sobre as mudanças subjetivas vividas a partir da experiência do no curso.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1.A psicologia e seu percurso de deslocamentos

A psicologia é frequentemente apresentada por autores de diferentes perspectivas teóricas e ideológicas como ciência e profissão, sendo referenciada pela sua polivalência e ambiguidade identitária que é decorrente não só da complexidade própria da pessoa humana, mas também de uma rica constituição histórica resultante da interface com outros campos de conhecimento (1-8).

Embora existam muitas psicologias com distintas concepções, o senso comum a identifica como uma profissão *de ajuda* e reconhece a sua ação a partir da prática clínica. Na literatura encontrada (3,9-15) essas percepções sobre a psicologia estão definidas a partir do modelo de subjetividade cartesiano, que marca a história da psicologia nos últimos cem anos, referenciado no discurso biomédico tecnicista ou fundamentado na filosofia judaico-cristã.

A produção de conhecimentos sobre os processos psicológicos está registrada desde os primórdios da história humana, entretanto, a palavra *Psychologia* surge no século XVI para designar o estudo ou ciência da alma. Sua origem estava diretamente ligada à teologia e o conhecimento produzido relacionado às questões sobrenaturais, como fantasmas, possessões demoníacas e alma. Com a contribuição da filosofia, os processos psíquicos assumem o foco dos estudos relacionados à psicologia que passa a constituir-se como ciência (1-2).

A concepção de alma é abandonada em detrimento do conceito de consciência, primeiro objeto da psicologia, concebido como uma entidade constituída por funções concretas e, posteriormente, como sistema complexo de natureza subjetiva (16). A emergência da modernidade e o crescimento do liberalismo e do capitalismo possibilitaram à psicologia florescer enquanto ciência, principalmente quando se separa de sua origem teológica e herda do Iluminismo a preocupação de compreender o homem a partir das leis naturais (5-6). Surgiram, ao longo da história, distintos projetos para uma psicologia científica, sendo o mais conhecido deles, aquele inspirado pelos estudos de Darwin que afirmava que o indivíduo biológico modifica-se progressivamente, segundo as exigências/estímulos do meio. Esse modelo apresenta uma psicologia organizada a partir de paradigmas de uma ciência baseada em evidências (16).

Com o declínio das crenças liberais do Renascimento e do Romantismo, ao final do século XVIII, nasce a psicologia como ciência da subjetividade e, sequencialmente, a noção de subjetividade privada, identificada por Figueiredo e Santi (17) como modelo regente da identidade científica da psicologia até os dias atuais.

Ao final do século XIX, essa psicologia se fortalece ao voltar-se para a possibilidade de previsão e controle científico do comportamento humano, pondo em evidência a percepção de que a liberdade e a singularidade dos indivíduos eram ilusórias (4,16-17).

O alemão Wundt é reconhecido como o pioneiro na formulação do projeto de psicologia como ciência e apresenta uma psicologia dividida, *a priori*. Para ele, a psicologia era uma ciência intermediária, independente entre a psicologia experimental fisiológica e a psicologia social. Seu objeto de estudo foi a experiência imediata dos sujeitos e sua finalidade estava circunscrita à pesquisa dos processos elementares da vida mental e análise dos fenômenos sociais (4,17).

Ainda no começo do século XX, outro projeto de psicologia científica emerge no cerne da cultura americana, com o psicólogo J. B. Watson, cujo objeto de estudo foi o próprio comportamento e as suas interações com o ambiente. Esse cientista torna-se o grande expoente do Behaviorismo Metodológico que defende a observação e a experimentação como únicos métodos possíveis para a produção científica, questiona a introspecção como fonte de dados para a psicologia e investe no uso de experimentos laboratoriais. No comportamentalismo, a experiência subjetiva ocorre numa cisão entre a vivência e o comportamento, deixando de lado a vivência em detrimento das forças biológicas e ambientais que controlam, dirigem o comportamento (18).

Depois da Segunda Guerra Mundial, alguns psicólogos europeus migram para os Estados Unidos, entre eles, Kurt Lewin e Karen Horney, onde inauguram a Psicologia Humanista com uma fundamentação gestaltista e uma visão de mundo voltada para o existencialismo e a fenomenologia. Seu objetivo era captar a vivência imediata do sujeito em sua intimidade e profundidade, colocar o indivíduo como soberano quanto as suas decisões e atitudes, livre, ativo e criativo. Essa vertente da psicologia opunha-se ao comportamentalismo que atribuía ao meio todo o poder de decisão sobre o indivíduo (4,16). O humanismo apresenta uma concepção de sujeito holístico, capaz de realizar-se e de adaptar-se ao meio, embora pragmático; opõe-se de forma radical à metodologia positivista, prioriza um ser humano

essencialmente bom e otimista, converte os estados humanos em abstrações portadoras de sentidos universais (16).

Na modernidade, a psicologia especializa-se, divide-se em campos de atuação e mobiliza o desenvolvimento de novos arcabouços teóricos e técnicos cada vez mais específicos e delimitados. Guiada pela racionalidade científicista, põe-se a serviço do ideário capitalista de progresso social, associa-se aos paradigmas da medicina de melhoria do gênero humano. Essas referências biomédicas enquadram a própria noção de qualidade de vida da população, na retificação das anormalidades e a psicologia se fortalece a partir dessa perspectiva (19-20).

A psicologia consolida-se no século XX no campo do anormal, do patológico e suas ações configuram-se como práticas categorizadoras e adaptativas em resposta às dimensões socioculturais da época. O avanço dos testes psicológicos como instrumentos suscetíveis à medição de traços característicos de população e as teorias do desenvolvimento fortalecem a psicologia como ciência que se expande pelo mundo, agora também, apta a explicar de forma geral o comportamento de grandes populações (16).

A concepção de subjetividade, presente nessa psicologia, elimina a condição singular dos sujeitos concretos, assim como as especificidades qualitativas das entidades grupais, em detrimento de ideais de controle social (5,16,19-20). Essa perspectiva científicista da psicologia constitui-se a partir do registro da natureza biológica e da animalidade. Coloca-se a concepção de natureza humana, na qual o homem é dotado de uma essência ao nascer, um referencial vitalista pressuposto numa universalidade (5,19).

A American Psychological Association (APA), uma das mais importantes organizações ligadas à psicologia no mundo, assume o comportamento como objeto de estudo da psicologia e define sua identidade a partir de três aspectos: como disciplina acadêmica, como ciência e como profissão, concepções que vigoram até o presente momento (16,21).

No processo de construção de uma identidade plural, a psicologia recebeu a importante contribuição da psicanálise no fim do século XIX. A psicanálise apresentou-se como uma oposição ao discurso científicista-positivista. Embora seu discurso tenha sido historicamente tecido no registro biológico do vitalismo, como coloca Birman (22), a clínica psicanalítica compreende os fenômenos psíquicos como resultantes de processos simbólicos, de representações e propõe um modelo de ciência construtivo-interpretativo (16).

Com essa concepção, Freud revoluciona o pensamento psicológico quando outorga à sexualidade e à ontologia pulsional a responsabilidade pelas enfermidades psíquicas e, a partir daí, não é mais possível dissociar o papel da psique nos processos de saúde-doença (16). O modelo teórico e prático proposto por Freud rompe de forma definitiva com o positivismo metodológico e coloca a psicologia, pela primeira vez, no campo da clínica. Enuncia, em 1891, que o psiquismo é um aparelho de linguagem e que o discurso se constituiria como um instrumento de cura para as perturbações psíquicas e somáticas (19).

Em meados do século XX, Lacan surge como um expoente revolucionário da terceira geração de psicanalistas franceses. Influenciado pelo estruturalismo de Lévi-Strauss e pela linguística de Saussure, coloca a linguagem como centro da organização central do processo psíquico ressignificando essa noção de mundo interno e externo. Lacan (23) atribui uma importância fundamental ao significante, na produção do significado, pondo o desejo e a incompletude no centro do processo de subjetivação do sujeito, mantém a concepção freudiana de que o objeto de estudo da psicanálise é o inconsciente, entretanto, refere uma concepção de psiquismo não mais atravessada pela normatividade do sexual.

Nessa perspectiva, Lacan (23) posiciona-se criticamente em relação a uma psicologia subordinada a um modelo de subjetividade fundamentado na consciência, no *cogito* e na ilusão da completude, na exigência da felicidade total, forjada no discurso médico/laboratorial da modernidade. Para ele, ao aprisionar o psiquismo, exclusivamente, a um fato, à hereditariedade ou mesmo ao cérebro, a psicologia reduz seu objeto de estudo a um fim biológico, limitando suas próprias possibilidades identitárias.

Pode-se observar como a construção do pensamento psicológico que fundamentou a consolidação da psicologia como ciência apresentou, no cerne de suas discussões, uma dicotomia, seja entre o social e o individual, o consciente e o inconsciente, o corpo e a alma, uma unidade psicofísica e um paralelismo psicofísico. Na primeira metade do século XX, a psicologia investiu no estudo da consciência, dos processos cognitivos e sensoriais; a clínica psicanalítica focou os indivíduos, enquanto a psicologia aplicada fortalecia-se na criação e validação de testes, medidas e padronizações populacionais (16).

Múltipla e inquieta, a psicologia testemunha o crescimento da psicologia social como alternativa crítica ao cientificismo e preocupada em responder às demandas mais populares da sociedade, também se contrapõe à prática clínica, por considerar que ela havia tomado

contornos elitistas (15,24). Assim, considera que o indivíduo só existe inserido numa cultura e num tempo histórico (17).

Com o final da Guerra Fria, a psicologia social se fortalece quando o Ocidente tem acesso à obra de Vygotsky (25), teórico da psicologia social que afirmava que os fenômenos psicológicos constituem-se como relações sociais convertidas no sujeito pela mediação. Na fronteira entre o público e o privado, o sujeito de Vygotsky constitui-se na intersubjetividade e rompe com a dicotomia entre indivíduo e social, entre interno e externo, abstrato e objetivo (26).

Já no final do século XX, nas décadas de 1980 e 1990, Edgar Morin (27) propõe pensar a ciência a partir de uma nova perspectiva, não mais baseado na racionalidade das categorias newtonianas de espaço, tempo, matéria e causalidade, mas no pensamento complexo. Para Morin (27), o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional, reconhece o princípio da incompletude e da incerteza, na medida em que considera as estruturas dos fenômenos como sendo dinâmicas, imprevisíveis, incontrolláveis em permanente movimento de reconstrução. Essa dimensão de dinamicidade, de não linearidade, demanda à ciência o reconhecimento dos fenômenos a partir da ambiguidade e da ambivalência como elementos integrantes da análise dos fenômenos, assim como da necessidade de voltar seus esforços na direção da criação e recriação de novos caminhos, que superem a objetividade coisificante presente especialmente nos discursos da ciência baseada em evidência

A partir dessa noção de complexidade, emerge no campo da psicologia, o modelo sistêmico, trazendo consigo a perspectiva construtivista, com sua concepção de *self* referida em termos relacionais, processuais e contextuais, que põe em evidência a concepção de interdisciplinaridade como um único modelo a dar conta da complexidade da compreensão do ser humano, da realidade propriamente dita (28). Nessa perspectiva, o psicólogo não ocupa uma posição de neutralidade nem tem uma função interpretativa, o que lhe permite distanciar-se do ideário individualista, engendrado na cultura como representação do saber *psi* (29).

O século XXI chega trazendo novos paradigmas já consequentes da globalização e do advento da internet, entre eles uma concepção de homem, de mundo e também de modelos de subjetividade presentes na psicologia. No Brasil, os discursos referentes à psicologia social se impuseram em confronto ao poderoso discurso da clínica das patologias, emergindo uma nova psicologia. Essa disputa de forças contemporâneas apenas reafirma a permanente divisão da psicologia em suas diferentes formas de pensar o ser humano e seus processos de interação com

o mundo. Essa divisão está no bojo da sua identidade, que se firmou como ciência independente das outras áreas do saber (10,17). Embora a fundamentação epistemológica dessa ciência seja frágil, e evidencie muito mais claramente uma perspectiva de campo que se vale do uso de metodologias de outros campos de conhecimento (30-31). Para Silva (32), Hall (33), Birman (34) e Bauman (35), pensadores das questões contemporâneas, a identidade é cultural e socialmente atribuída. A concepção que só emerge em campos onde existem muitas ideias e possibilidades, em campos que incluem diversidades e diferenças. A ideia de pertencimento identitário na psicologia realiza-se exatamente na existência de muitas psicologias.

A história da psicologia no Brasil também dá suporte à emergência desse campo com muitas psicologias. Para Massimi (2) o hibridismo identitário está na raiz da psicologia brasileira, que emergiu nos domínios da medicina e da educação. Segundo ela, a preocupação com os fenômenos psicológicos está registrada desde os documentos coloniais, com autores formados pelas escolas portuguesas, especialmente aqueles preocupados com o desafio educativo de disseminar entre os índios a ideologia e a religião dominante.

No período pós-colonial, no início do século XIX, a busca por uma identidade nacional permitiu a criação de várias instâncias de formação social, entre elas a universidade, na qual a produção do conhecimento sobre a psicologia esteve atrelada ao desenvolvimento da medicina. Os ventos do liberalismo europeu chegaram ao Brasil com a universidade, trouxeram o positivismo, o espiritualismo e o idealismo como novas perspectivas para a educação e a medicina. Com isso, o conhecimento sobre a psicologia passa a ser associado as discussões sobre a vida psíquica (alma, identidade, sexualidade), nos fenômenos psíquicos (emoção, percepção, motricidade), nos domínios das consideradas patologias da época (pederastia, histeria, prostituição, doença mental) ou na medicina legal responsável pelos estudos referentes aos crimes e psicopatias (2-3).

No final do século XIX com o projeto nacional de higienização da cultura, a psicologia se fortalece e conquista, nesse âmbito, o estatuto de ciência autônoma a serviço dos ideais de modernidade, ordem, progresso e racionalidade. Seus objetivos apoiavam simultaneamente o controle comportamental a partir dos princípios da eugenia e da higiene mental, que ambicionavam o fortalecimento de uma nação próspera, moderna e mais saudável, educada a partir de modelo sustentado no uso de castigos e recompensa e na normatização da sociedade, e com a criação de hospícios e asilos, sem nenhuma preocupação terapêutica (2-3,10,36).

Pereira, & Pereira Neto (37) analisam a história da psicologia a partir de três períodos, referenciados na história da profissão no Brasil. No primeiro período, denominado pré-profissional, a psicologia ainda não havia sido regulamentada, o período está situado entre a criação das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (1833) e o final do século XIX (1890), referidos por Massimi (2) como período colonial e pós-colonial. O segundo período, de profissionalização, está situado entre 1890/1906 e 1975, abrange a gênese da institucionalização da prática psicológica até a regulamentação da profissão e a criação dos seus dispositivos formais. O terceiro período corresponde à consolidação institucional da profissão tornando-se detentora de um determinado mercado de trabalho, ainda que compartilhado com a medicina e a educação.

A partir do segundo período acima referido, dois projetos para a profissão se colocam de forma antagônica. Por um lado floresceu, segundo Russo (38), em meio à repressão política e o movimento da contracultura, aliado à anti-psiquiatria, quando as bandeiras políticas dos anos 1960/1970 puseram em evidência questões da vida íntima e do cotidiano, como sexualidade, autoridade na família e defesa das chamadas minorias, permitindo colocar-se como um terreno fértil para prosperar e se fortalecer como uma profissão orientada para as demandas da sociedade, alimentado por Silvia Lane, Sylvia Leser e mais recentemente, Ana Bock. Por outro, como afirma Yamamoto (39), constituiu seu processo de consolidação identitária, comprometida com o capital, com o consumo e identificada com uma ideologia de ajustamento e adaptação, predominantemente a serviço de uma ideologia dominante, defensora da organização racional do trabalho, das propostas da psicologia aplicada aos sistemas produtivos, alimentadores das desigualdades sociais e da patologização da cultura, que estavam na raiz de seu nascimento.

Reconhecer que dois projetos para a profissão de psicólogo, antagônicos em termos ideológicos, circulam no território, não implica a necessidade de restringir a pluralidade identitária da psicologia, pois esta é uma especificidade que brota dos campos de práticas, de conhecimentos, de pesquisas. Rosas (40), já na década de 1980, afirmava que essa especificidade sempre se constituiu como um dilema para a psicologia, marcado também pela necessidade de adoção do modelo científico das ciências naturais ou o hibridismo das ciências humanas. Para o autor, esse dilema desafiou a psicologia a reconhecer sua natureza singular, a assumir-se a partir de uma posição híbrida, sem desprezar a tradição do método introspectivo, nem a herança da psiquiatria tradicional, nem as construções hipotéticas ou práticas de inspiração psicanalítica, gestalista ou behaviorista (40) mas fundamentalmente laica.

3.2.Currículo: território político de produções subjetivas

É evidente que as discussões relacionadas aos projetos identitários de uma profissão estão entrelaçados à estrutura educacional e política de um país. Na atualidade, o universo acadêmico brasileiro - estruturado a partir de uma lógica cientificista de fundamentação positivista e produtivista – repete o modelo globalizado, que apresenta a educação como um produto de consumo a serviço do desenvolvimento econômico do país, sem que necessariamente contemple o desenvolvimento social ou os efeitos das desigualdades sociais. Essa perspectiva educacional reina dominante no mundo ocidental e vem sendo edificada desde o início da modernidade.

Os Estados Unidos em seu potente investimento capitalista, já organizaram seu sistema de ensino voltado para as demandas de preparação de técnicos para sustentar o processo de industrialização da sociedade moderna, com o propósito de formar técnicos eficientes, aptos para fazer girar a economia capitalista e mais recentemente, a buscarem a interconectividade global (41-42).

O modelo europeu que historicamente consolidou a universidade como um território de valorização da razão humanística, da ciência, da individualidade, da autonomia, do antiabsolutismo, da promoção social, da atenção à diversidade cultural, também aderiu às referências ideológicas neoliberais na década de 1980, apesar da resistência do meio acadêmico. A Declaração de Bolonha, assinada em 18 de Setembro de 1988, por 29 dirigentes políticos de países da União Europeia, redefiniu todo o percurso do ensino superior da comunidade europeia. Referenciada pelo modelo anglo-saxão, o sistema europeu unificado, baseado na aquisição de competências técnicas e científicas, priorizou sobremaneira o caráter notadamente instrumental da educação (41,43). A nova lógica mantém os objetivos educacionais consonantes com as necessidades do mercado produtivo, modelando um novo tipo de exército flexível de trabalhadores precarizados em termos intelectuais e críticos (44).

O impacto deste movimento mundial reverberou no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Durante a ditadura militar, realizou-se uma importante reforma do ensino, ideologicamente vinculada aos termos do regime vigente. Inspirados nos princípios norte-americanos, o modelo de ensino propunha uma educação para a formação de “capital humano”, sustentando no vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho. Buscava-se com isso a modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-

ideológico da vida intelectual e artística do país. Sustentava-se assim a relação de dependência do capitalismo brasileiro em relação aos países ditos desenvolvidos (45).

No final da década de 1990, já no contexto da democracia neoliberal¹ o Conselho Nacional de Educação (46) delibera diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Também ancoradas na lógica de mercado, de olho na globalização, reproduz princípios de modelos educacionais que ocupam posições de hegemonia e dominação no plano internacional. Propõe-se, então, o ensino centrado na aquisição de competências, que segundo a literatura (44,47-48), prioriza o caráter notadamente instrumental da educação, em prejuízo do desenvolvimento de valores e atitudes que trabalhem com a ética, a solidariedade, a crítica, a cultura, o intelecto, e também a compreensão sobre os problemas sociais e os efeitos da desigualdade, tendendo a oferecer uma formação de visão estreita de mundo. O efeito dessa perspectiva histórica pode ser visto no cotidiano acadêmico, refletido na forma fragmentada/disciplinar como se organizam os currículos brasileiros. Com processos pedagógicos tecnicistas ou teoricistas, destituídos de investimento político, conduzidos por técnicos, especialistas com pouca ou nenhuma formação no campo da docência, que repetem os modelos vivenciados em sua experiência educacional pessoal (49) e subordinados a um projeto nacional de produtividade acadêmico-científica, pautada na produção numérica de artigos científicos.

Pode-se afirmar que o cotidiano educacional do ensino superior brasileiro está epistemologicamente, pautado nos referenciais científicos da modernidade, fundamentado em concepções sobre as quais, o sujeito da aprendizagem está reduzido a dimensões mnemônicas, intelectuais, cognitivas, consideradas essenciais na reprodução de conteúdo, oferecidos pelos sujeitos do ensinar (50). Tal perspectiva coloca para aos cursos de graduação o objetivo de promover o desenvolvimento de uma identidade ocupacional essencialista, que se realizasse a partir da unificação de uma série de atributos relacionados às habilidades técnicas, sem construir a possibilidade de reflexão sobre os sentidos implicados no processo de aprender, assim como de ensinar.

¹ A ideologia neoliberal tem como premissa básica a defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, desregulamentação das atividades econômicas, estabilidade monetária, redução de benefícios sociais, estabelecimento de uma política de privatização, enxugamento da máquina administrativa, celebração do privado em detrimento do público, valorização da produtividade. (MOREIRA, 1997,94)

No Brasil, o processo educacional dos últimos 60 anos, nos quais a psicologia floresceu como profissão regulamentada, estrutura-se como educação de adultos, prioriza a concepção acumulativa de conhecimento, apresenta seus conteúdos de maneira fragmentada, organizados em disciplinas e estrutura-se a partir do saber de expertises (51). Esse modelo institui, segundo Coelho (50), a concepção de sujeito universalizado, atemporal, que para Foucault (52), busca transmitir verdades deixando de fora as especificidades dos sujeitos, dos grupos, das próprias universidades (53), assim desconsidera o sentido e as subjetividades incluídas nos processos de ensinar e de aprender.

Essa lógica educacional expõe todos igualmente a um modelo único numa estrutura *bancária*,² como definiu Paulo Freire, ainda na década de 1970, que de forma crítica considerava ser esta uma eficiente estratégia para garantir a limitação das autonomias e do desenvolvimento da capacidade crítica (54). Da década de 70 até a atualidade, pode-se testemunhar distintos movimentos de crítica e transformação desses modelos, entretanto de efetividade apenas retórica. A violenta política neoliberal que sustenta o tecnicismo e o cientificismo no ensino superior brasileiro, especialmente a partir da década de 1990, alimenta a educação bancária com estruturas curriculares centradas em conteúdo carregados de ideologias hegemônicas apresentados como verdades, precarizando a formação intelectual e técnica dos profissionais, cada dia menos críticos e mais submetidos as demandas de consumo e de mercado.

Essa leitura contextual evidencia o modo como a educação é concebida historicamente e como diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem na constituição identitária dos currículos. Numa perspectiva tradicional, o currículo, fundamentado nas concepções teóricas vigentes, é concebido como uma ferramenta técnica que assinala ou resume as melhores e mais eficientes formas de organizar os conhecimentos e os saberes dominantes, com a ilusória pretensão cientificista de neutralidade. Frequentemente é confundido, pelo senso comum, com a matriz (ou grade) curricular, que apenas apresenta a forma como os conteúdos são organizados ao longo do tempo de graduação. Contudo um currículo ultrapassa essas fronteiras.

² Educação Bancária ou Domesticadora, prática conservadora, mecanicista, descrita por Paulo Freire (1921-1997) constituída pelas classes dominantes para manter a alienação e o não desenvolvimento da autonomia, em especial da classe trabalhadora. Tal proposta pedagógica pressupõe-se uma relação vertical entre aluno e professor, onde o primeiro é detentor do conhecimento e o segundo objeto passivo e dócil da recepção e acúmulo do conhecimento escolhido e produzido pelo outro segundo (54-55).

Para Tomas Tadeu e Silva (47), teórico de referência nesta tese, um currículo é um território político, resultante de um processo histórico, que compreende o conhecimento como parte inerente do poder, que tem significações múltiplas e se configura como um documento de identidade. No sentido de que circunscreve a singularidade do projeto pedagógico proposto. Todos que dele participam, nele produzem efeito e não o fazem de maneira neutra. Um currículo é um território impregnado de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e traz consigo um quadro de referência filosófica, histórica, política, ou melhor, implica um posicionamento sobre visão de homem, de mundo e de sociedade.

Todo currículo apresenta dimensões formais e ocultas, na medida em que está constituído como território simbólico, onde subjetividades se produzem. A dimensão formal envolve a seleção de conteúdo a serem ensinados e aprendidos, mas também as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, planos pedagógicos elaborados por professores, instituições e definidos pelos sistemas educacionais, objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, e as propostas referentes aos processos de avaliação a serem desenvolvidos. A dimensão do chamado *currículo oculto*, que envolve atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano educacional, inclui também rituais, relações hierárquicas, regras, modos de organização do espaço e do tempo, modos de agrupamentos, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos (49). A abrangência destas duas dimensões permite compreender o currículo como um campo complexo, cultural, vivo. Um dispositivo³ que concentra relações sociais, tempo histórico, saberes instituídos, poderes circulantes, campo onde culturas negociam com-as-diferenças e subjetividades produzidas.

No âmbito da psicologia, em 1962, o Conselho Federal de Educação, com o Parecer nº 403, criou e fixou o currículo a partir da ideia de um currículo mínimo nacional, com o propósito de garantir uma identidade nacional para o Bacharelado e Licenciatura em psicologia. Esse currículo deveria contemplar um grupo de disciplinas preestabelecidas e assegurar o

³ Dispositivo - Ferramenta analítica, conceituada por referir “...um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre esses elementos” (58, p. 364) Dispositivo é um termo técnico decisivo na estratégia de pensamento de Foucault. Definido por ele “ como um conjunto heterogêneo linguístico que inclui virtualmente: discursos, instituições, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas. É uma rede que se estabelece entre esses elementos; tem uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder; resulta no cruzamento de reações de poder e relações de saber. (59, p. 129)

treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado, ao longo de pelo menos 500 horas, por sugestão do relator do Parecer. Naquele momento estava previsto a duração de quatro anos para Bacharelado e Licenciatura e de cinco anos, para a formação de Psicólogos, incluindo as práticas de estágio. Modelo que se manteve vigente, apesar de algumas pequenas alterações até o início do século XXI, com a publicação das Novas DCNs.

Já naquele momento, Sylvia Leser Melo (56) assinalava a responsabilidade da estrutura curricular na formação da identidade educacional e criticava a força do tecnicismo vigente, trazia à tona a discussão sobre o momento e os campos de prática, o lugar e as concepções de pesquisa circulantes, além de tecnicismo que importava referências e instrumentos de outras culturas e os aplicava em território nacional, desconsiderando as peculiaridades culturais, regionais (57). O resultado daquela estrutura curricular foi a emergência de uma psicologia identitariamente marcada por uma perspectiva assistencialista, reparatória e liberal privada e acessível apenas a sujeitos com alto poder aquisitivo.

No ano 2000, reconhecendo a multiplicidade de práticas desenvolvidas ao longo desse período, o Conselho Federal de Psicologia – CFP colocou em evidência o comprometimento da psicologia com a sociedade e a realidade brasileira, propondo um novo projeto para a profissão-psicologia. Assim, organiza a I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, cujo objetivo era compartilhar as múltiplas formas de atuar na psicologia (29).

No mesmo período, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) em conciliação com o CFP, discutia as mudanças nos referenciais de formação do ensino superior. No ano de 2004, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs⁴ para graduação em psicologia, que deflagraram oficialmente a necessidade de renovação da psicologia, embora esta ainda não tenha se efetivado em termos de território nacional. A construção das DCNs é um marco histórico importante para a Psicologia brasileira, pois é resultado de longos debates, de intensas negociações entre diferentes atores/autores e instituições (60). As DCNs levam em consideração a psicologia:

- como disciplina e sua possibilidade de contribuir com diferentes campos de conhecimento de forma transversal, especialmente para o desenvolvimento da

⁴ Diretrizes Curriculares são dispositivos tecnológicos (referido ao agenciamento de relações sociais e humanas) produzidos a partir de certa racionalidade prática (sistemas de pensamentos) que caracterizam formas específicas de governo (60). As DCNs para a graduação em psicologia, foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação em 7 de maio de 2004 e atualizadas em 7 de fevereiro de 2011 para inclusão do projeto sobre licenciatura em psicologia (62).

juventude, por isso a inclusão dos projetos complementares de licenciatura em 2011.

- como Ciência, destacando a necessidade de desenvolvimento da pesquisa nesse âmbito, apesar de patinar em seu hibridismo teórico e metodológico está reconhecida como um importante instrumento de leitura do ser humano no mundo em sua natureza complexa e em seu constante processo de transformação (61).
- como profissão, reconhecendo e assumindo a multiplicidade de suas práticas, suas possibilidades de atuação pública e afinidades com o SUS e o Sistema único de Assistência Social – SUAS.

No cerne das Diretrizes está a proposta de formação de profissionais generalistas, construída a partir do desenvolvimento de competências e habilidades gerais e transversais que permitam uma atuação profissional ética, humanizada, de boa qualidade técnica, com sólida fundamentação teórica (62). Essa proposição foi idealizada a partir da década de 1980 e da ampliação das chamadas *atuações emergentes*, e surgiu como uma alternativa aos modelos clássicos de intervenção considerados restritivos e elitistas. De caráter flexível, descreve a intenção de dotar o estudante de conhecimentos e habilidades que lhe permita responder profissionalmente em diferentes contextos. Entretanto, essa promessa de formação ampla e generalista, tem se mostrado insuficiente para romper as amarras conservadoras e teoricistas da formação em psicologia, visto que o modelo de ensino oferecido volta-se para a tradição psicológica conservadora que se pretendia superar com a perspectiva (63).

Embora na atualidade, se possa registrar o aumento exorbitante de cursos de psicologia no país, como já anteriormente referido, *estranhamente*, os currículos em sua estrutura disciplinar e conteúdos clássicos pouco se diferenciam do modelo do currículo mínimo. Enquanto dispositivo, pode-se observar que as estruturas curriculares circulantes têm garantido a formulação e manutenção da imagem da psicologia como uma profissão *de luxo*, alimentada pela transmissão de conteúdos ideológicos que implicam uma concepção de Psicologia distanciada das instituições sociais, devotada ao estudo do comportamento humano em si e por si (57). Essa perspectiva é indicativa de que as DCNs foram interpretadas de forma a alia-las ao projeto neoliberal para a educação superior, sustentando a educação como um produto de

consumo e as ênfases curriculares⁵ como possibilidade de formar especialistas, em lugar de constituir-se como um território para inclusão das especificidades regionais e institucionais.

De forma geral, apesar das pontuais exceções, as instituições de ensino superior (IES) de natureza privada ou pública, hegemonicamente, seguem repetindo estruturas curriculares tradicionais que mantem a zona de conforto dos atores e instituições envolvidas. E em vez de profissionais generalistas, comprometidos com o público, assiste-se à produção em massa de psicólogos com formação teórica frágil, interessados em se fazer especialistas, fortalecendo os discursos sobre a patologização da cultura e da existência e mantendo a psicologia vista como um luxo, para poucos (5,29,64-66).

Esse estudo questiona: o que não deu certo? Foram as DCNs e seus princípios? A ideia das ênfases se contrapõe à formação de generalistas? Existem outras possibilidades de interpretação?

O fundamento essencial das DCNs está dado pela concepção de desenvolvimento de competências. O conceito de competência refere-se a uma experiência de integração de diferentes dimensões humanas para desenvolver uma atividade, uma ação; é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) com vista a solucionar com pertinência e eficácia (66). Apropriada pelos discursos produtivistas americanos, assume uma orientação de tendência liberal, carregada pelo cientificismo e pelo tecnicismo (30,68) dirige-se ao produtivismo e ao compromisso estreito de responder às demandas de mercado.

Entretanto formar profissionais competentes e comprometidos com o desenvolvimento social é um dos objetivos primordiais para a Educação Superior Contemporânea, segundo os pressupostos definidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (69). Uma perspectiva que interpreta o desenvolvimento de competência a partir de objetivos, mas inclui valores norteadores e retoma a dimensão integradora do conceito, quando propõe associar à dimensão técnica e mercadológica a dimensão ética, solidária, humanista, investindo na compreensão de que toda estrutura formativa deve contemplar sua reponsabilidade com a dimensão coletiva e individual de uma sociedade (30,60), portanto subjetiva.

⁵ Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (62).

Esse dualismo interpretativo abre novas possibilidades discursivas para a leitura das DCNs, que são adotadas na construção da proposta curricular apresentada nesta tese que adota o conceito de competência descrito pela cubana González Maura (70). Para a autora, na formação acadêmica, a competência é uma configuração psicológica que também envolve conhecimentos e habilidades que permitem a resolução de problemas profissionais ou educacionais de forma eficiente; mas refere-se também ao desenvolvimento de valores e recursos de personalidade que permitem aos sujeitos interagirem socialmente com flexibilidade, refletindo sobre suas ações, tendo iniciativa, perseverança, autonomia e perspectiva de futuro, que darão suporte ao interesse e motivação profissional. A proposição defendida por ela destaca a dimensão complexa (subjéctiva) do conceito de competência, assinala que essa não é uma característica inata ao sujeito, mas resultado de uma construção que se realiza no processo de formação e de desenvolvimento profissional. Embora sem negar a importância dos talentos inatos, marca a importância do trabalho formativo na construção de competências individuais vinculadas, não só ao desenvolvimento econômico, mas ao desenvolvimento individual e social.

A concepção de preparação profissional a partir dessa noção de competência demanda uma estrutura curricular que permita que a subjetividade circule, como objeto do processo de formação. O trabalho docente está concebido a partir do desafio de orientar o estudante na construção de um rol de papéis relacionados ao desenvolvimento profissional, na direção do desenvolvimento de um protagonismo estudantil. González Maura (70) considera que as metodologias ativas⁶, participativas de ensino e aprendizagem se constituem a estratégia adequada para construção desse território de aprendizagem que contemple a comunicação dialógica, sistemas de avaliação processuais, integração teoria-prática. Uma perspectiva formativa, diferente do modelo tradicional hegemônico no Brasil, que com frequência se sustenta num verbalismo idealista(71) (Melo, 2010b).

⁶ Metodologia Ativa - configura-se como uma estratégia educacional cuja centralidade está dada pela posição ativa, ocupada pelo sujeito da aprendizagem. O estudante, protagonista da experiência, deve ter a mediação docente para que seja capaz de auto gerenciar seu processo de formação. O método Paulo Freire é uma referência para estudos nessa área, que com a educação libertadora, cria um método que valoriza o diálogo e objetiva a transformação social por meio de uma prática conscientizadora e crítica. David Ausubel é também uma referência teórica para esse processo, com sua concepção de aprendizagem significativa, à qual afirma a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida do processo a ser seguido pela identificação do sentido da aprendizagem.

A concepção proposta por González Maura (72) considera a dimensão dialógica da formação acadêmica, na qual estrutura curricular e estudante interagem em um permanente movimento de construção e em acordo com estudiosos da formação em psicologia, destaca a importância de aproximar o estudante do campo, prático-social ancorando a experiência de aprender ao sentido de aprender. (64,71,73-76). De acordo com esses autores o resultado de uma formação precária e desconectada da realidade social é a inserção no mercado de trabalho de profissionais vulneráveis tanto no que se refere ao desempenho ético e técnico da profissão como psíquica e emocionalmente, isso porque esta fragilidade gera natural insegurança, afetando a própria consolidação identitária da profissão na sociedade, na medida em que esse psicólogo que se produz, produz a uma outra psicologia, de forma dialética (64).

Essa perspectiva traz à tona a importância de conhecer quem é esse “ser” exposto a esta formação. Quem se dirige a essa experiência de produzir-se Psicólogo?

Embora a subjetividade seja reconhecida como um importante objeto de estudo para psicologia, sua presença no contexto formativo não está contemplada de forma significativa, pelo menos no que diz respeito a seus efeitos na produção dos sujeitos individualmente. Curiosamente quando estas emergem no contexto acadêmico, seja na forma de sofrimento psíquico, dificuldade de aprendizagem, seja na simples insegurança em apresentar um seminário, o estudante é abandonado à sua interioridade, descomprometendo a estrutura pedagógica/curricular de qualquer responsabilidade quanto ao ocorrido. A apresentação de qualquer desconforto/sofrimento, produzido ou não pela vivência da experiência curricular é frequentemente atribuída ao estudante, à sua personalidade, à sua identidade geracional, à sua maturidade, e a alternativa de resolução que emerge é a recomendação para que este ingresse num processo psicoterapêutico. Uma alternativa que convida o estudante a dar conta dessa complexa experiência de tornar-se psicólogo de forma solitária e fora do contexto acadêmico. Embora a literatura (75, 77-82) afirme a necessidade de formação integral em psicologia que contemple a dimensão da singularidade dos sujeitos.

A experiência da prática profissional foi estudada por Dedios (79) que pesquisou a experiência emocional de psicólogos que trabalham com pacientes psicóticos e observou que, dada à complexidade e intensidade da experiência emocional, a saúde mental dos profissionais converte-se num elemento fundamental para possibilitar ao psicólogo integrar e elaborar os aspectos positivos e negativos ali envolvidos. O estudo permitiu a autora afirmar que uma boa saúde mental viabiliza transformar a experiência de atuar junto a pessoas psicóticas, em fonte de aprendizagem e crescimento pessoal.

Casari (78) concordante com Dedios (79), afirma que a dimensão psíquica e a saúde mental do psicólogo precisam ser observadas desde o momento da escolha profissional. Apresenta algumas experiências na América Latina, nos quais aspirantes ao curso de psicologia são previamente avaliados – em instituições universitárias públicas e privadas - de forma a afastar quadros orgânicos cerebrais, transtornos psicóticos e de personalidade, abusos e dependência de droga. O autor apresenta os argumentos dos defensores dessa prática seletiva que se fundamentam no argumento da proteção da profissão e da comunidade; enquanto os opositores duvidam da capacidade preditiva desse tipo de avaliação ele próprio defende o uso da avaliação psicodiagnóstica no início do processo de graduação como um rastreador de questões a serem trabalhadas em processos psicoterapêuticos, sem se posicionar com clareza quanto a obrigatoriedade ou não desse. No Brasil, avaliações desta natureza são consideradas excludentes e por tanto passíveis de crítica e até de punições legais, pois se contrapõem à política de direitos humanos.

Para Borja et al. (80) e Padilla, et.al. (81) a personalidade dos estudantes de psicologia se constitui em um importante elemento na compreensão dos processos de formação, pois os fatores psicológicos afetam o desenvolvimento da inteligência, o rendimento escolar, a forma de lidar com o cotidiano acadêmico e com o estresse decorrente do manejo das avaliações, realização de tarefas, exposições, além da responsabilidade, da atenção, da concentração própria do trabalho com os pacientes. O desempenho acadêmico está necessariamente mediado pela personalidade de cada indivíduo (80).

Em seu estudo, Casari (78) chama a atenção para a tendência à invisibilidade das vulnerabilidades relacionadas à saúde mental dos psicólogos desde o processo de formação profissional. Afirma, ainda, que no que se refere à dimensão psíquica e subjetiva, parece existir um número muito maior entre estudantes e profissionais de psicologia que carecem de saúde mental do que o apresentado nos registros científicos, da mesma forma como não se tornam evidentes os erros profissionais decorrentes destas questões relacionadas à saúde mental. Percepção confirmada na prática profissional dessas autoras, como docentes e coordenadora de curso na área, que também observam muitos sujeitos, marcados por distintas experiências de adoecimento e/ou sofrimento, buscando a graduação em psicologia como resposta às questões pessoais.

Gondim et al. (83) afirma que a escolha pela psicologia é influenciada, de forma importante, pelos estereótipos criados pelo senso comum e pela mídia que apresentam o psicólogo como um profissional capaz de saber sobre o outro e sobre como cessar o sofrimento

alheio. Já na década de 1980, Leme et al. (14) realizaram um estudo sobre a representação social da psicologia entre estudantes da Universidade de São Paulo (USP) o qual identificava a psicologia, prioritariamente, representada a partir da clínica de natureza psicanalista e, secundariamente, apresentada como uma prática “assistente de psiquiatra”. A pessoa do psicólogo, por sua vez, estava taxada, segundo as autoras, como “louco”, “pirado”, “encucado” ou um “amigo pago” (14, p. 34). Um perfil estereotipado, que se atualiza e se mantém segundo Gondim et al. (83) e é também visível na experiência docente das próprias autoras desse estudo.

As questões subjetivas relacionadas àqueles que escolhem a psicologia estão apresentadas na literatura nacional (6,12,83-84) em estudos que identificam que as motivações pela escolha da psicologia são predominantemente fatores internos, como o desejo de ajudar as pessoas, compreender, conhecer o outro e a si mesmo. Esses se sobrepondo a fatores considerados de natureza externa, como mercado de trabalho, remuneração, carreira ou mesmo de reconhecimento social.

3.3. Psicologia como profissão de saúde: alternativa para a formação do psicólogo generalista

Em 2013, o CFP realizou uma pesquisa nacional buscando conhecer quem é a psicóloga brasileira. Nesse estudo a psicologia permanece uma profissão feminina, na qual, 89% assumem dupla jornada de trabalho; metade destas trabalham só como psicólogos. Em seu perfil geral, a psicóloga brasileira questiona a divisão sexual do trabalho, a precarização do trabalho e sua baixa remuneração; milita pelo reconhecimento da profissão, pela redistribuição igualitária das tarefas domésticas e pela emancipação das mulheres. No que se refere à atuação, a área mais prevalente foi a da saúde, concentrando quase metade das psicólogas, seguida da atuação em organizações e na educação, revelando que as três tradicionais áreas de atuação da psicologia (clínica, organizacional, educação) continuam a concentrar maior quantidade de profissionais (85).

Os resultados encontrados nesta pesquisa do CFP reafirmam a potência da clínica nos domínios da psicologia no Brasil. Mas de que clínica estamos falando? A quem tem sido oferecida?

Com atuais 253 mil profissionais inscritos e ativos no Sistema Conselhos de Psicologia e 164 mil estudantes de graduação espalhados pelo país (86) a psicologia prolifera ocupando

espaços privados e públicos, de forma crescente em especial no campo da saúde. Em 2006, o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) contabilizava 14.407 psicólogos atuando no SUS; em 2015 esse número sobe para 49.412, um crescimento de 243% em menos de dez anos. Esse percentual corresponde atualmente a 19,53% dos profissionais registrados no Sistema Conselho de Psicologia, caracterizando o SUS como maior contratador no País, acompanhado pelo recentemente criado Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que atualmente conta, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social, com a participação de 8.088 psicólogos em seus quadros (87-88).

Os dados encontrados no DATASUS (87) confirmam a pesquisa coordenada por *Lhullier (85) de que* a psicologia clínica é a prática prevalente entre os profissionais do SUS, embora outras práticas já estejam referidas em percentuais menores, como descrito na Tabela 1:

Tabela 1. Descrição do quantitativo de psicólogos contratados no SUS em todas as regiões do Brasil segundo o CNE

	N	%
Clínica	47.276	95,6
Hospitalar	1.764	3,5
Trabalho	201	0,4
Esporte	13	0,02
Jurídica	41	0,08
Trânsito	59	0,2
Acupuntura	58	0,2
TOTAL	49.412	100

Fonte: BRASIL (2015)Ministério da Saúde - Cadastro Nacional dos Estabelecimentos de Saúde do Brasil – CNES – Maio/2015 (84)

As DCNs para graduação em psicologia preconizam que os princípios norteadores do SUS sejam elementos essenciais à formação de psicólogos generalistas; entretanto o SUS e seus princípios são , com frequência, discutidos no campo da especialidade da Psicologia da Saúde ou mais especificamente ainda, na Psicologia Hospitalar, que de uma forma geral só estão presentes em cursos cujas as ênfases envolvem a saúde.

Nessa pesquisa a psicologia está apresentada como uma profissão de saúde, entretanto o entendimento sobre a saúde se diferencia essencialmente da ideia de especialidade ou do campo da assistência, emerge como campo entrelaçado à psicologia e à educação a partir da ideia de espaço de mestiçagem proposto por Arthur Arruda Ferreira (31), onde operadores científicos das ciências naturais se fundem a conceitos antropológicos, filosóficos, que dão suporte a práticas sociais e produções subjetivas.

A saúde está concebida, assim como a psicologia, a partir de múltiplas abordagens teóricas e praxiológicas, sustentada em concepções de ciência que não concebem a saúde como ausência de doença ou sustentam projetos de universalidade que circunscrevem o homem/natureza nos domínios laboratoriais. Embora possa reconhecer a importâncias destes, especialmente no campo das ciências naturais, considera que o ser/sujeito/comunidade/organização da saúde, da doença, das relações sociais sempre escapam quando novas subjetividades são produzidas. Nessa perspectiva a subjetividade objeto da psicologia se apresenta fundida a concepção ampliada de saúde em um campo discursivo de geopolítica fragmentada, fronteiras porosas e alianças ambíguas (31).

A concepção ampliada de saúde, que evidencia a dimensão subjetiva do conceito, emergiu de forma significativa na década de 1970, a partir do Relatório⁷ (89), no Canadá. Esse documento é considerado como marco inaugural para a promoção de saúde moderna, porque investia na análise sobre os determinantes do processo saúde-doença constatando que os estilos de vida e ambiente colaboram de forma significativa neste processo. As dimensões do ambiente, da biologia humana, dos estilos de vida e dos sistemas de saúde, passaram a ser observadas nas políticas públicas por sugestão desse relatório (74). Essa perspectiva afirmava que uma boa saúde, é considerada o melhor recurso para o progresso pessoal, econômico e social, e uma dimensão importante da qualidade de vida de comunidades e indivíduos.

De forma sistemática, a Conferência Internacional de Alma-Ata, no Cazaquistão, em 1978, ampliou o sentido da palavra saúde ao máximo. Na oportunidade a Organização Mundial de Saúde (OMS), reconhecendo o lugar das desigualdades sociais nos discursos sobre a saúde,

⁷ O Relatório Lalonde é como é conhecido o documento denominado Uma nova perspectiva da saúde de canadenses (*A new perspective on the health of Canadians*), em função de seu autor, Marc Lalonde (89), Ministro da Saúde em 1974, oportunidade em que o relatório foi produzido afirmando que a assistência à saúde, em sua visão tradicional, era insuficiente para dar conta da melhoria da saúde do público. Propõe assim que a saúde seja compreendida a partir de quatro dimensões gerais: biologia, ambiente, estilo de vida e organização da assistência sanitária. Enfatizava o reconhecimento das desigualdades sociais e a necessidade de assumir a prevenção no contexto da saúde pública, com atenção especial a segmentos da população de maior risco.

deixa evidente a responsabilidade governamental no trabalho de gerar processos de adoecimento ou de saúde e pleiteiam que as práticas em saúde viabilizem o empoderamento de sujeitos e comunidades para o planejamento e implementação da atenção à saúde, em especial na atenção básica (90).

Lefevre e Lefevre (91) afirmam que essa perspectiva possibilita a compreensão da saúde a partir de três pontos de vistas: do indivíduo, do sistema produtivo e do técnico. Do ponto de vista *individual* a saúde é uma qualidade, percebida de forma particular por cada pessoa, cada comunidade, cada momento histórico, e influenciada diretamente por valores individuais, concepções científicas, religiosas, filosóficas. Na perspectiva do *sistema produtivo*, a saúde é um valor a ser reificado como mercadoria ou serviço; para obter saúde o indivíduo precisa consumir algum tipo de produto ou serviço. Do ponto de vista *técnico* a saúde pode ser vista como um tipo específico de poder ou autoridade, na medida em que um conjunto de profissionais está investido do poder de atestar que uma pessoa, uma comunidade, está saudável ou não. Para os autores, esses pontos de vista se relacionam de forma dinâmica que situam a saúde como uma prática e comportamental regida por relações, identificadas por eles como assimétricas de mando/obediência, prescrição e cumprimento da prescrição. Birman (19), vai mais além na leitura sobre o tema quando afirma que as práticas discursivas em saúde são determinantes nas produções de subjetividades e identidades contemporâneas, na medida em que dessa posição simbólica de legislação assumem o lugar de reguladores social, posição anteriormente ocupada pela igreja até a modernidade.

Embora, na atualidade, a saúde e a doença hegemonicamente estejam situadas como objeto técnico/científico, são atributos e condições do sujeito humano se realizando em relações sócio-históricas (91); são processos que se inscrevem em dimensões subjetivas, onde se pode testemunhar produções de singularidades, confeccionadas por concepções distintas, jogos de poder, verdades e discursos circulantes entre o individual e o coletivo. Um exemplo disso é dado pelos autores quando chamam a atenção para a dimensão *virtual* de *mais saúde* referida pela atual sociedade de consumo, que segundo eles não está referida a uma concepção negativa ou positiva da saúde, mas a um *plus de saúde em indivíduos saudáveis*. Um *plus*, a ser mobilizado e manipulado pelo sistema produtivo, seja pelo crescente número de cirurgias bariátricas, plásticas estéticas, ou o uso recreativo de medicamentos. No cerne dessa posição está a perspectiva de não sentir-se doente, mas em sentir-se belo, poderoso, viril, sensual e jovem.

Destaca-se assim a complexidade presente nesta concepção. A saúde compreendida, a partir do modo de viver, se apresenta numa perspectiva ampliada, como reflexo de uma

conjuntura social, econômica, política, cultura, histórica, portanto constituída no campo do simbólico. Deslocada conceitualmente do campo, exclusivo, do patológico a concepção ampliada de saúde se afasta da perspectiva curativa, reparatória e volta-se para o campo da promoção e da saúde pública (92).

O modelo teórico-conceitual da Promoção à Saúde preconiza a centralidade das condições de vida para a saúde e, portanto, tem subsidiado políticas de saúde em todo o mundo. O ideário da Promoção à Saúde traz uma abordagem socioambiental que pressupõe políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de uma vida saudável, ambientes sustentáveis, serviços de saúde orientados ao desenvolvimento das capacidades individuais e o fortalecimento de ações comunitárias (93). Localizando como condições essenciais para uma boa saúde a justiça social, equidade, educação, saneamento básico e condições salariais adequadas (94). Seu modelo de prática em saúde objetiva a obtenção do bem estar físico, mental, social e espiritual.

Tal conceito é passível de crítica pela impossibilidade de completude proposta, indicativa da necessidade de uma obediência irrestrita às normas de prevenção à doença para alcançar modelos ideais de bem-estar.

Entretanto seus fundamentos epistemológicos permitem variações conceituais importantes, algumas que fortalecem a orgânica aproximação da saúde com a psicologia e com as políticas públicas. Coelho e Almeida-Filho (95) e Contini (96), por exemplo, se contrapõem a concepção de promoção à saúde que elege a dimensão sanitário/política de ordenação de ações que gerem bem-estar ou evitem risco, como ação central. Propõem pensar a saúde numa perspectiva integrada, incluindo a assistência, a prevenção, mas também o desenvolvimento de potencialidades. Discutem o ser humano pela perspectiva do sujeito, este entendido como ser simbólico, portanto marcado pelo desejo e condições de escolha, criação e possibilidade de deslocamento, apto de se empoderar. Essa perspectiva situa a saúde a partir dos territórios discursivos mestiços nos quais subjetividades são produzidas, como campo de humanidade e não como um campo de pertinência exclusiva às ciências naturais ou do positivismo cientificista. Concebem a saúde a partir de referências menos conservadoras, positiva, pautada nas relações, na qualidade dos processos de vida, na dimensão simbólica, complexa nos quais os aspectos biopsicossociais, incluído os contextos socioeconômico, político, histórico e cultural em seu campo de abrangência (97).

No Brasil, esta concepção positiva de saúde é afirmada a partir da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), promulgado pela Constituição de 1988, que tornou o acesso gratuito à saúde, direito de todo cidadão. Nesse mesmo período a Organização Internacional do

Trabalho (OIT), identificava a psicologia como uma das 14 profissões de saúde no mundo; aproximou a psicologia da saúde pública em um percurso mútuo de ressignificação que, no Brasil se consolidou em 1997, com a Resolução nº 218, do Conselho Nacional de Saúde que reconhece a psicologia como profissão de saúde (30).

A Política Nacional de Saúde, que regulamenta o SUS, preconiza princípios e diretrizes norteadoras desse sistema. São eles: a universalidade, a equidade e a integralidade. As noções de universalidade e equidade estão relacionadas ao princípio da igualdade e, por isso, num contexto de acentuadas desigualdades entre regiões, classes, grupos sociais e étnicos-raciais, a equidade tem sido colocada em evidência reiterada como uma das referências para a formulação de políticas públicas. A integralidade, por sua vez, menos destacada, constitui-se uma diretriz para a organização das práticas do SUS, ao lado da descentralização e da participação da comunidade; sua proposta organiza e articula processos de trabalho e tecnologias distintos, possibilitando que ações parcelares resultem em intervenções mais abrangentes (97-99).

Para Jairnilson Paim (97) a integralidade é um conceito polissêmico fundamental, é simultaneamente uma bandeira de luta, um valor a ser sustentado e defendido, uma prática em saúde, uma atitude diante das formas de organizar o processo de trabalho. Nessa medida engloba diversas dimensões do cuidado (acesso, qualidade, relações interpessoais) e até mesmo das pessoas, como autonomia. Defende que os sistemas de serviços de saúde se organizem a partir da perspectiva de integralidade, ou seja, que garantam: a) primazia das ações de promoção e prevenção; b) atenção nos três níveis de complexidade da assistência médica; c) articulação das ações de promoção, prevenção, cura e recuperação; d) a abordagem integral do indivíduo e famílias. Coloca-se como uma diretriz organizadora do pensar e fazer profissional, do processo de trabalho e de uma política pública, que busca o desenvolvimento de um sistema pautado na articulação entre trabalhadores, gestores e usuários. Isto implica na construção de condições para o funcionamento de um sistema atento às diversas fases da atenção à saúde, bem como ao processo do cuidado, preconizando um atendimento humanizado e fundamentado na promoção da saúde (97).

Com a mesma importância estrutural – embora menos privilegiado ainda - o empoderamento é uma concepção que está no núcleo filosófico da proposta de promoção à saúde; refere-se ao investimento nas possibilidades individuais e coletivas de aprendizado, ao reconhecimento da capacidade de cada sujeito viver a vida em suas distintas etapas, lidando com as possibilidades e limitações impostas por eventuais enfermidades. Demandam que as

ações de saúde se realizem em *settings* sociais distintos, entre os quais, a escola, o domicílio, o trabalho e os coletivos comunitários (93). Essa perspectiva de atuação aproxima a psicologia ainda mais dos domínios da saúde, em especial a psicologia comunitária, social e de fundamentação sócio histórica que têm em seus objetivos este, justo, trabalho de empoderamento. Além, disso, propõe trazer os discursos sobre a saúde para territórios tradicionalmente ocupados pela psicologia,

A literatura apresenta o conceito de empoderamento a partir de duas perspectivas: psicológica e social. A dimensão psicológica refere-se ao sentimento de controle sobre sua própria vida, indicativo de autoconfiança, de independência e de possibilidade de atuar no mundo guiado por princípios abstratos como justiça, ética e equilíbrio. Envolve crenças e valores, sentimento de competência, capacidade de realizar atividades com habilidade. Essa forma de empoderamento individual, embora importante, é considerada insuficiente para garantir a instrumentalização de práticas que viabilizem transformações sociais, ou a necessária diminuição das desigualdades sociais quando se refere aos objetivos da promoção à saúde (100-101).

O empoderamento social, ao contrário, é uma resposta à tendência social de naturalizar e reproduzir as desigualdades sociais, resultante da luta de classes por direitos; constitui-se como um processo que legitima a voz de grupos marginalizados e simultaneamente retira barreiras que limitam a produção da vida saudável para grupos distintos. Esta concepção tem sua origem na Psicologia Comunitária, e Paulo Freire citado como o autor inspirador da construção desse conceito, reconhece que a assistência à saúde tem um papel significativo na determinação do processo saúde-doença; refere-se ao fortalecimento da participação comunitária nos processos decisórios, nas atividades de planejamento e na implementação das ações de saúde e educação, e coloca em evidência a necessidade de práticas em saúde voltadas para os indivíduos e os grupos, oferecendo suporte social aos coletivos comunitários e para educação em saúde (55,93).

Nesta tese, o empoderamento é objeto da promoção à saúde em psicologia, pois circunscreve o próprio corpo, histórico, simbólico; assim como territórios onde encontros de indivíduos e coletivos demandam construções e protagonismos. E a saúde é em si, a trama da vida pessoal, que envolve contextos atuais e histórias, singularidades e coletividades e múltiplas possibilidades de expressão (77).

Nesta perspectiva a concepção de saúde adotada como referência territorial para a formação em psicologia, compreende um campo que abriga grande diversidade de saberes, técnicas, práticas e diferenças epistemológicas e metodológicas, onde subjetividades se

produzem (102). Destaca o modo de viver como centro da discussão sobre a saúde e como fronteira na qual a psicologia e a saúde se entrelaçam em um único campo. Consonante com a perspectiva pós-estruturalista e com estudiosos da saúde pública, essa concepção de saúde marca a subjetividade, para além dos limites do individual e do intrapsíquico, acolhe sua dimensão real/corporal e simbólica (cultura, espaços), como uma estrutura discursiva.

Esse estudo explora a trajetória acadêmica em psicologia como um campo de produção de subjetividades/singularidades; descreve e avalia uma experiência de reformulação curricular que situa a psicologia como uma profissão de saúde na dimensão da integralidade. O objetivo da pesquisa é investigar como a subjetividade se desloca dialogicamente numa estrutura curricular baseada no desenvolvimento de competências e de valores, fundamentando-se na aprendizagem significativa. A tese considera que o entendimento da psicologia como profissão de saúde, da forma como está teoricamente concebida, permite responder às demandas de formação generalista em psicologia, garantindo sua orgânica pluralidade e simultaneamente subsidiando a formação a partir de princípios éticos e de natureza social, que possibilitem o fortalecimento do projeto para uma psicologia mais voltada para a realidade e diversidade da sociedade brasileira.

4. MATERIAL E MÉTODO

Partindo da premissa de que o processo de formação acadêmica e o currículo; como estão constituídos como campos onde subjetividades e identidades são produzidas, este estudo, coerente com suas referências teóricas, promoveu uma investigação voltada à compreensão do universo dos respondentes através da utilização de um esquema interpretativo que envolve a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivação (103).

Como a investigação está dedicada a conhecer e compreender especificidades da formação em psicologia a partir da reformulação de uma estrutura curricular e da percepção dos estudantes sobre a exposição a este currículo, avaliou-se que estudos de abordagem qualitativa são frequentemente considerados mais adequados em pesquisas dessa natureza cujo o objetivo envolve a compreensão da vida humana ou a interpretação de aspectos da realidade (77).

A abordagem qualitativa é considerada, pelos pesquisadores de posição positivista, como *soft science*. Tal enfoque parte do princípio de que a realidade social, os fenômenos humanos, são mutáveis, instáveis e nem sempre aptos às generalizações. Para alcançar seus objetivos a pesquisa qualitativa organiza-se em uma grande variedade de tipos empíricos de estudo, que descrevem rotinas e significados da vida humana, de grupos ou organizações. Entre eles estão: os estudos de caso, relatos de experiências, histórias de vida, relatos de introspecções, produções e artefatos culturais, interações etnográficas (104). A análise dos dados qualitativos também se realiza de formas múltiplas, descritivas, analíticas, interpretativas, variando de acordo com o objeto e objetivos do estudo.

O objeto desse estudo, a proposta curricular, está concebida como um artefato cultural, que envolve significações e identidades, atravessadas por distintas formas de poder e colocada como um documento que refere às identidades em permanente processo de construção e desconstrução (32,47). Sua execução enfatiza o caráter construído e interpretativo do conhecimento, fundamenta-se em metodologias ativas, no trabalho docente coletivo, no protagonismo estudantil; realiza-se a partir da reflexão-ação-reflexão.

Essa perspectiva reitera o lugar da subjetividade e suas produções como objetos desse estudo; por isso optou-se pelo Estudo de Caso como estratégia mais adequada ao desenvolvimento dessa pesquisa. Considera-se que através do Estudo de Caso, poder-se-á

vislumbrar uma mirada mais ampla sobre a complexidade e especificidades envolvidas na formação do psicólogo como profissional de saúde, a partir do conceito ampliado de saúde.

A escolha pelo Estudo de Caso permite à pesquisadora um mergulho profundo na realidade social em estudo, identificando, discutindo e analisando a complexidade e multiplicidade de dimensões e situações que envolve o caso concreto, e se necessário construindo a partir daí uma teoria que possa explicar os modelos e relações ali colocados (105). Esse método volta seu olhar para a complexidade implicada no fenômeno estudado, descobrindo novos significados, confirmando saberes constituídos, criando teorias sobre os fatos ou ilustrando experiências singulares e faz isso através de fontes variadas de pesquisa (104,106).

Para Yin (107) um Estudo de Caso deve estar concebido a partir de três passos: no primeiro define-se se o caso refere-se a um tópico (parte de um contexto) ou uma unidade de análise (contexto social), no segundo decide-se se o estudo refere-se a um caso singular (single study) ou múltiplo (multiple-case study) e, no terceiro, constrói-se as estratégias de análise de dados.

Seguindo as proposições de Yin (107) esse estudo considera o currículo como uma unidade de análise singular e opta-se pela estratégia de análise construtiva-interpretativa do conhecimento, que busca no processo de descrição da experiência a construção de sentido para o fenômeno estudado. Essa abordagem reconhece a importância da subjetividade humana na produção de significado, valoriza o pluralismo e o caráter interativo da produção do conhecimento pela possibilidade de incluir contexto e singularidades como legítimos à produção do conhecimento científico (77, 108).

A perspectiva interpretativa construtivista parte do princípio de que a verdade é relativa e pode ser interpretada por diferentes pontos de vista. Paradigma que reconhece a importância da criação humana subjetiva do significado sem, contudo rejeitar a noção de objetividade. Construtivismo tem como premissa a construção social da realidade. Nessa abordagem a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa é estreita, o que viabiliza aos participantes a capacidade de descrever suas visões da realidade e ao pesquisador, compreender melhor as ações dos participantes (104).

Para Gonzáles Rey (77), o caráter construtivo interpretativo do conhecimento é o que está em jogo na epistemologia qualitativa e em especial na escolha pelos estudos de caso. Esses envolvem o estudo da subjetividade como um sistema complexo, sem relações lineares e com

possibilidade de desenvolvimento de modelos teóricos capazes de gerar compreensão sobre o problema estudado, sem contudo ter a pretensão de explicá-los.

No Estudo de Caso é fundamental a utilização de várias fontes de evidência, como a triangulação de dados, de avaliadores, de métodos ou mesmo de teorias ou perspectivas diferentes, de forma a dar sustentação à análise dos dados apresentados (105).

O Caso apresentado nessa tese de doutoramento pretende produzir reflexões aprofundadas sobre as especificidades da formação de psicólogos como profissionais de saúde a partir de um conjunto de investigações que tem como contexto o currículo do curso de psicologia da Bahiana.

Estudo de Caso parte de uma cuidadosa revisão de literatura, seguida por um relato de experiência, que constroem as referências epistemológicas que dão suporte às investigações que se seguem. Com uma abordagem analítica qualitativa, os estudos empíricos analisam a percepção de aspirantes sobre a psicologia escolhida e a percepção de estudantes do curso sobre distintos elementos da experiência curricular. Para melhor organizar o conjunto da pesquisa, considerando sua dimensão complexa, optou-se por organizar a tese em artigos, que descrevem detalhadamente os aspectos metodológicos relacionados a cada objeto específico de pesquisa com vista a construir uma análise aberta que contemple a dimensão de movimento presente na proposta curricular.

O método de análise escolhido busca capturar o caráter subjetivo/cultural da formação acadêmica em psicologia, a partir de um currículo. Neste contexto, ressalta-se a impossibilidade de realização de análises em uma perspectiva linear ou de correlação universal e destaca-se o caráter híbrido e de identidade plural atribuída aos objetos de estudo, que se transversalizam entre os domínios da educação e da saúde. Simultaneamente descreve a experiência curricular e apresenta um modelo teórico singular de formação em psicologia como profissional de saúde.

Antecedendo a realização do estudo como Caso, buscou-se obter a autorização institucional para realização do mesmo junto à diretoria institucional através da obtenção da Carta de Anuência (**Anexo 1**), contendo a autorização para utilização do nome da instituição e para poder manusear os documentos que foram analisados. Sequencialmente um protocolo de pesquisa foi constituído, norteando as etapas de desenvolvimento do estudo.

A etapa que envolveu pesquisa com seres humanos foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública em 29/08/2012 sob o nº

108.985(**Anexo 2**). Antecedendo a aplicação dos instrumentos de pesquisa com sujeitos presencialmente ou por via eletrônica, precederam a assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentado no **Anexo 1**,segundo a resolução Conselho Nacional de Ética em Pesquisa CONEP nº 196 de 1996.

5. RESULTADOS

Registro de Proteção Intelectual. O primeiro resultado apresentado nesta tese é o Jogo do Ciclo da Vida (JCV), jogo de tabuleiro, cujo o registro de propriedade intelectual está tramitando no Núcleo de Tecnologia e Inovação (NIT). Por isso a sua apresentação está restrita a banca, mediante assinatura de termo de sigilo. O parecer do NIT (**Anexo 4**) foi favorável ao registro de desenho industrial e proteção da marca que segue tramitando.

Os artigos a seguir estão ordenados de forma a dar sentido ao processo de construção da pesquisa:

Artigo 1. Psicologia como profissão de saúde: relato de um processo de (re) formulação curricular

Artigo 2. Ressignificando o sentido do vestibular no ingresso ao curso de psicologia: uma proposta didático-pedagógica

Artigo 3. Como candidatos ao curso de psicologia percebem a profissão escolhida?

Artigo 4. Protagonismo estudantil como objeto da formação acadêmica em Psicologia: um relato de experiência no Brasil

Artigo 5. Problem-Based-Learning (PBL): Estratégia de formação do psicólogo como profissional de saúde

Artigo 6. Internato em psicologia: aprender-a-refletir-fazendo em contextos de prática no SUS

Artigo 7. Graduação em Psicologia: transformação na visão de si, do mundo, do outro

ARTIGO 1

Psicologia como profissão de saúde: relato de um processo de (re)formulação curricular

Psychology as a health profession: report of a process of (re) curriculum formulation

Psicología como profesión salud: informe de un proceso de (re) formulación de planes de estudio

Mônica Ramos Daltro¹ e Milena Pereira Pondé²

¹ Psicóloga, Psicanalista, Professora assistente e doutoranda do programa de Pós Graduação da Escola

Bahiana de Medicina e Saúde Pública

monicadaltro@bahiana.edu.br

² Psiquiatra, Pós-Doutorada na Divisão de Psiquiatria Social e Cultural na McGill University, Montreal-Canadá. Professora Adjunta e orientadora da graduação e pós-graduação em Medicina e

Saúde Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

milenaponde@bahiana.edu.br

Correspondência para:

Mônica Ramos Daltro

monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone: 71-87848493

Endereço: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A - Rio Vermelho

CEP 41.940-320 – Salvador - Ba

Resumo

Esse artigo descreve o processo dialógico de constituição de uma reformulação curricular do Curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. A fundamentação teórica concebe o currículo como campo político de produção de subjetividades, a psicologia como uma profissão de saúde e o conceito de competência definido pela cubana González Maura (2000) que envolve a dimensão específica do fazer em psicologia e a dimensão pessoal, atitudinal e motivacional. Trata-se de um relato de experiência que apresenta uma interpretação das DCN que destaca a subjetividade como central na formação em psicologia, especialmente para o desenvolvimento da autonomia, capacidade de crítica e compromisso com valores sociais. O resultado do processo foi um modelo de currículo organizado em Módulos, a partir de Eixos Temáticos, com o uso de Metodologias Ativas e Práticas Interdisciplinares estruturados como sistemas abertos de forma a contemplar diferenças, diversidades em permanente movimento de construção e desconstrução. Estes elementos estão sustentados por uma cultura de trabalho docente coletiva, pelo protagonismo discente e docente, pela comunicação com o mercado de trabalho e pela experiência do conjunto de subjetividades individuais que permitiram a emergência de um discurso formativo carregado de poder transformador que coloca a formação acadêmica em psicologia articulada ao desenvolvimento de sujeitos, ultrapassando a perspectiva de construção de uma identidade ocupacional tecnicista.

Palavras-chave: psicologia, curriculum, profissão de saúde.

Abstract

This article describes the dialogic process of constitution of a new manner for the curriculum made on the Psychology Major from Escola Bahiana de Medicina e Saude Publica. In theory the curriculum is treated as a political field to product subjectivities, the Psychology as a Health profession and the concept of competence defined by González Maura (Cuban, 2000), that involves the specific dimension to do Psychology, united to the personal, attitudinal and motivational dimension. That Idea is based on an experience passage that presents an interpretation of the DCN's, with highlights the subjectivity as central on the Psychology formation, especially for the progress of: autonomy, critical capacity and the commitment with social values. The result of the process was a Showpiece curriculum, divided in modules, starting from the Thematic Axis, using the interdisciplinary practices and active methodologies, structured as opened systems to contemplate differences and diversity in constant movement between the construction and deconstruction. These elements are based on a docent collective working culture, by the teachers and students as important part of the story, by the link between the job market and the ensemble of individual subjectivities. Those changes allow the academic formation in Psychology to be connected with the development of people, overtaking the perspective of construction of a Technicistic occupational identity.

Key Words: psychology, curriculum, health care profession

Psicologia como profissão de saúde: relato de um processo de (re)formulação curricular

I. Introdução

O curso de Psicologia, aqui apresentado como contexto para a discussão sobre a inclusão da dimensão subjetiva da graduação, está vinculado a uma tradicional Fundação sem fins lucrativos que, há mais de 60 anos, forma profissionais de saúde na Bahia, Região Nordeste do Brasil. Oferece 100 vagas anuais, é diurno, organizado em 10 semestres letivos, em regime seriado. Seu objetivo é a preparação de profissionais de formação generalista, aptos a atuarem em contextos distintos de prática, com elevado nível técnico, integrados, de forma crítica, à sociedade, à realidade e ao mercado de trabalho.

O seu Projeto Político-Pedagógico (PPC), na implantação do curso, no ano de 2000, obedeceu aos parâmetros legais vigentes à época, estruturado a partir de um currículo mínimo, organizado por disciplinas e uma experiência de estágio, no último ano do curso. Com a publicação, em 2004, pelo Ministério da Educação (MEC) das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o curso foi desafiado a reformular sua tradicional estrutura, implantou os estágios básicos, investiu no desenvolvimento de projetos interdisciplinares semestrais, atualizou seu rol de conteúdos programáticos e incluiu o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa atualização proposta baseava-se no desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, fundamentada nas demandas do mercado e a serviço dos discursos cientificistas de natureza biomédica (Senne, 2011) que caracterizavam a interpretação das DCNs à época.

Em 2009, deflagrou-se um novo processo de discussão sobre os objetivos da formação em psicologia no curso, que vivenciava uma crise decorrente do aumento no número de cursos no município de Salvador que, em cinco anos, passou de quatro para 19, reduzindo o número de estudantes matriculados de forma significativa. Entre as estratégias eleitas pela instituição para captação de alunos estava a decisão de tornar-se uma referência em qualidade de ensino. Essa perspectiva decidia incorporar aos projetos PPCs o método da Aprendizagem Baseada em Problemas, uma metodologia ativa criada no âmbito da educação médica com vistas a potencializar a formação dos profissionais de saúde associada ao desenvolvimento de competências.

Este artigo é um relato de experiência que descreve o processo de construção desse novo PPPC de Psicologia, na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Esse processo esteve fundamentado nos teóricos pós-estruturalistas e no método de problematização que embasa a educação transformadora proposta por Paulo Freire. A estrutura curricular apresentada está compreendida como campo político de produção de subjetividades; concebe a psicologia como uma profissão de saúde e trabalha como conceito de competência, definido pela cubana González Maura (2000), que envolve competências específicas ao fazer em psicologia, mas, também, de natureza pessoal, atitudinal, motivacional, sustentada em uma formação conceitual sólida. Essa concepção permitiu uma reinterpretação das DCNs, que destacam a centralidade da subjetividade na formação em psicologia, especialmente para o desenvolvimento da autonomia, capacidade de crítica e compromisso com valores sociais.

Segundo Contini (2010), a formação tradicional em psicologia como está posta, contrapõe-se ao modelo de formação de promotores de saúde que focalizam as relações e os modos de viver. Para dar conta de preparar psicólogos nessa perspectiva, a autora propõe o foco em três dimensões formativas: a construção de valores que apontem para uma perspectiva de trabalho voltada para a humanização do indivíduo, na busca de uma atuação comprometida com a construção da cidadania; o desenvolvimento de uma visão institucional que valorize as relações humanas, compreendidas como espaço de mediações sociais de forma a favorecer o conhecimento sobre as dinâmicas institucionais a partir das determinações sociais e afetivas. Por último, defende a formação voltada para o trabalho coletivo e interdisciplinar, propondo que o estudante seja exposto ao trabalho em equipe e com diferentes profissionais como estratégia para o desenvolvimento da atitude interdisciplinar. Considera que esses princípios associados à garantia de espaços de reflexão podem favorecer a emergência de identidades mais comprometidas com a realidade contemporânea, sem negar ou abrir mão da dimensão curativa da psicologia.

O presente artigo descreve o processo de (re)construção dialógico e dialético de uma estrutura curricular a partir do estabelecimento de uma cultura de trabalho docente em equipe, uma maior horizontalidade no processo de aprender e ensinar; uma opção epistemológica e metodológica transversal e uma aproximação entre a academia e o mercado de trabalho, ressignificando as posições subjetivas ocupadas pelos distintos participantes do processo.

II. Percurso Metodológico

Este artigo é parte de uma tese de doutoramento que investiga as dimensões subjetivas da formação em psicologia a partir da estrutura curricular. O relato de experiência está organizado como um estudo de caso, composto pela descrição do processo e pela análise de documentos produzidos de 2009 a 2010, no âmbito da reformulação curricular, com o objetivo é apresentar um modelo capaz de promover a formação do psicólogo como profissional de saúde, a partir do conceito ampliado de saúde.

A metodologia de relato de experiência é considerada por Yin (2015) adequada à compreensão de fenômenos sociais complexos, pois possibilitam o uso de múltiplas fontes e detalhamento de processos. Para alcançar os resultados propostos, este estudo identifica como unidades de análise, a participação dos docentes, do mercado de trabalho e dos estudantes no processo e como, dialogicamente, as bases complexas que estruturam a proposta curricular foram emergindo e singularizando a experiência (Baxter & Jack, 2008; Brown, 2008; Yin, 2015).

III. Resultados e discussões

O processo de construção do novo Projeto Político-Pedagógico (PPPC), do curso de psicologia, teve início, em 2009, com a proposta de atualização da estrutura curricular. Em 2010, o PPPC foi concluído e o currículo, em sua natureza política e produtora de subjetividades (Silva, 2014) segue, na atualidade, seu fluxo no cotidiano acadêmico, transformando e sendo transformado, a cada encontro, a cada novo momento institucional e histórico.

O currículo, neste estudo, está teoricamente fundamentado pelas teorias pós-estruturalistas, que o conceituam como campo de produção cultural, espaço de coexistência viva, espaço-tempo de fronteira, que implica relações de poder e produção de singularidades, um território de mutações (Silva, 2014). Essa perspectiva está em acordo com a concepção de psicologia apresentada nesta tese, referida como campo híbrido, mestiço, conforme menciona Arthur Arruda Ferreira (2006). Essa noção demanda evidenciar processos de formação e lógicas educacionais que contemplem essa possibilidade de deslocamento. Assim, compreende-se um currículo como um documento de identidade, da identidade de um grupo, de uma instituição, de um tempo histórico (Silva, 2014), de um projeto para uma psicologia.

A constituição desse currículo configurou-se como um processo, descrito a seguir, em etapas, que não estiveram organizadas temporalmente de forma sucessiva, mas são reveladoras de um trabalho de tessitura que incluiu e inclui vários movimentos simultâneos, contraditórios,

complementares e de transversalidades. Assim como nas teorias que descrevem o currículo como redes, esse currículo pressupõe a impossibilidade da difusão do conhecimento de forma absoluta e o conhecimento está entendido como algo a ser verdadeiramente tecido (Sales, 2009) e isso se realiza de forma dialógica envolvendo os docentes, o mercado de trabalho e os estudantes.

Construção de uma cultura do trabalho docente coletivo

O processo de trabalho com os docentes teve início com a apresentação das DCNs e um convite para discutir a psicologia que estava sendo ensinada. Imediatamente, o conteúdo programático e suas respectivas cargas horárias emergiram como centrais para a discussão. Entretanto, não se tratava de um convite a selecionar conteúdos teóricos melhores ou mais necessários ao desempenho da profissão, mas sim uma convocação para que os docentes se implicassem como sujeitos. Daí, três questões passaram a guiar o processo: *Como você gostaria de ter estudado psicologia? Quem são seus alunos na atualidade e como eles aprendem? Que psicólogos queremos formar para dar conta das novas demandas da sociedade?*

Motivados pelo desafio de construir um novo projeto político-pedagógico que possibilitasse formar os melhores psicólogos da cidade, os professores responderam as questões a que foram desafiados, apresentando suas histórias, seus desejos, seus territórios e pertencimentos. No início do processo, eles sustentaram reuniões quinzenais em encontros de duas a quatro horas de duração em pequenos grupos temáticos (por semestre, estágio, básicas, pesquisa, psicoterápicas) ou todos juntos.

Sequencialmente, foram identificadas lideranças docentes, representantes desses grupos temáticos que constituíram o Núcleo Docente Estruturante ⁸(NDE). O NDE assumiu o processo de gestão acadêmica, em parceria com a coordenação, em encontros semanais, de duas horas de duração, sistematizavam as propostas de mudanças decorrentes das reuniões docentes e, simultaneamente, discutiam as demandas acadêmicas cotidianas.

Durante um ano, aproximadamente, pôde-se observar, em ato, a realização dos quatro pilares para a educação propostos pela Unesco (1998), na medida em que os personagens envolvidos puderam apreender, conhecer, fazer e se tornarem responsáveis pela construção de uma nova

⁸ Em 17 de junho de 2010, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) instituiu, como obrigatório para todo curso de graduação, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que consiste em um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

realidade educacional. Para isso, precisaram conviver com as tensões da diversidade, tiveram que negociar, ceder e construir. O resultado desse processo foi o desenvolvimento de uma cultura de trabalho em grupo, rara nas estruturas educacionais de ensino superior. Nasceu uma equipe, capaz de atuar respeitando as diferenças culturais, políticas e ideológicas e apta ao deslocamento, mas não sem sofrimento ou esforço, mas com consciência da importância do movimento e da flexibilidade, em um trabalho de dimensão tão simbólica como a educação. Constituiu-se, assim, um grupo construtor de uma prática pedagógica interdisciplinar pautada nos princípios do debate, da ética e da coexistência plural (Daltro, Vilas Bôas & Danon, 2013).

Durante o processo, as questões centrais em pauta, na psicologia, emergiram, marcando seus tradicionais territórios de poder: a reforma manicomial, a clínica na formação, conhecimentos básicos em oposição a novas práticas, avaliação psicológica, responsabilidade do psicólogo com os direitos humanos, formação ética, limites e possibilidades do grupo, o lugar da coordenação, cientificismo *versus* antropologia, ciências naturais e ciências humanas, neurociências e psicologia social, concepções de saúde, de interioridade e de subjetividade. Violência, desigualdade social, transexualidades e outros embates teóricos e políticos que a contemporaneidade engendra se fizeram presentes também.

Mais do que a dimensão de conteúdos teóricos ou da técnica, as discussões foram revelando a dimensão política da experiência curricular, que envolvia a circulação de distintas formas e discursos sobre o poder, ora presente no tensionamento entre gestão acadêmica e gestão institucional, entre a gestão acadêmica e o corpo docente, entre o corpo docente e o corpo discente. Além disso, as abordagens teóricas da psicologia emergiram de forma evidente no campo das disputas, seja por espaços, mercados e carga horária. Ficou evidente, também, a força dos discursos das especialidades tentando sobrepor-se aos generalistas.

Todas as lógicas e tensionamentos revelados traziam suas razões, seus espaços, suas possibilidades de resolução e de resposta à tão ampla e plural sociedade contemporânea. Assim, na impossibilidade de se optar por um ou outro campo teórico, entre os muitos que povoam a psicologia, nasceu a escolha por investir na psicologia compreendida como um campo de natureza híbrida situado entre as ciências naturais, humanas e a educação, sustentada pela subjetividade como objeto de estudo e de intervenção. Essa perspectiva epistemológica situa, também, o processo de formação em psicologia a partir da ideia de campo, no qual subjetividades, identidades, interioridades são produzidas e transformadas a partir das relações, assim como as concepções de ciência e opções metodológicas.

Falando desse lugar, definido por Ferreira (2006) como *mestiço*, foi possível observar as afinidades entre a psicologia e a saúde, optando-se por situar a psicologia como uma profissão de saúde. Conforme proposto pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), é evidente que a concepção de saúde que circula nessa concepção formativa não está fundamentada na ausência de doença nem referenciada no hegemônico modelo biomédico, que se sustenta em uma perspectiva cientificista dedicada à busca de verdades. Isso porque, no conjunto das discussões, não era possível considerar a psicologia a partir de uma identidade fixa e, assim, o conceito ampliado de saúde emergiu como uma possibilidade de garantir a formação generalista proposta pelas DCNs e oferecer uma formação que possibilitasse a expansão da psicologia no sentido de responder às demandas da sociedade contemporânea, oferecendo assistência, prevenindo agravos, mas também, investindo no desenvolvimento e empoderamento de sujeitos e comunidades (Contini, 2010).

Identificadas as opções epistemológicas e políticas, optou-se por organizar os componentes curriculares norteados por seis eixos temáticos, distribuídos ao longo dos semestres e estruturados de forma a abranger as diferentes teorias, áreas de conhecimento, métodos de investigação, intervenção e pesquisa em psicologia e, acima de tudo, diversas formas de ver o ser humano. Desse modo, buscou-se garantir a concepção identitária mestiça, própria do modo de a psicologia existir.

Nesse processo, a seleção de conteúdo e a distribuição de carga horária – em que os espaços de poder estão histórica e tradicionalmente constituídos – foram deslocadas para o pano de fundo, trazendo para a tribuna, para a discussão central, o compromisso do grupo em formar psicólogos a partir de valores éticos, cidadãos preparados para atuar como agentes transformadores na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, trabalhando com seres humanos nas dimensões psicossocial, psicodinâmica, institucional e comunitária. O resultado desse processo demandou que conteúdos e nomenclaturas fossem negociados, disciplinas fossem suprimidas e estruturas metodológicas fossem constituídas, para garantir a circulação de novos saberes e diferenças, conforme descrito na **Figura 1**, que apresenta a ementa dos eixos temáticos eleitos para sustentar a circulação da formação teórica proposta.

Figura 1. Eixos Temáticos que sustentam a estrutura curricular do curso de psicologia

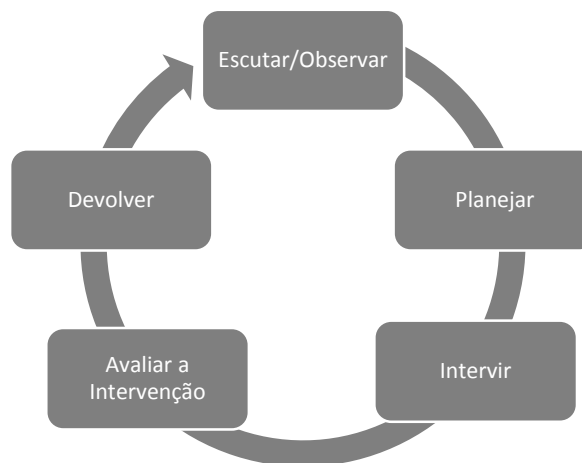
EIXOS TEMÁTICOS	EMENTAS
SER HUMANO E CICLO DE VIDA	Estudo do ser humano nas diversas fases de sua existência, o que inclui a multideterminação do processo saúde-doença e, especificamente, do fenômeno psicológico. Inclusão e aprofundamento das diferentes teorias do desenvolvimento, a fisiologia, neurologia, genética e psicopatologia, sempre atentos aos diferentes contextos sociais.
FUNDAMENTOS DE PSICOLOGIA	Estudo das bases epistemológicas da psicologia a partir de fundamentos históricos, filosóficos, socioantropológicos e dos marcos teóricos da psicanálise, indispensáveis à compreensão da psicologia como profissão.
PSICOLOGIA, SOCIEDADE E CULTURA	Estudo do corpo teórico que embasa o campo da psicologia enquanto ciência e profissão, considerando a relação dialógica entre o ser humano, a cultura e o fenômeno psicológico.
INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA	Estudo de diferentes técnicas e instrumento de atuação do psicólogo que envolve modelos de observação, entrevista, manejo de grupo, avaliação psicológica em contextos de saúde e trabalho. Estudo das especificidades teóricas e técnicas psicoterápicas tradicionais e emergentes.
PESQUISA EM PSICOLOGIA	Estudo de métodos e técnicas de produção e circulação do conhecimento científico.
PRÁTICAS PRÉ-PROFISSIONALIZANTES	Aprendizagem em serviços como experiência de integração entre teoria e prática de natureza processual e aumento gradativo de complexidade em diferentes contextos de atuação do psicólogo.

Os eixos temáticos cumprem a função de sustentar a organização dos componentes curriculares cujas ementas e cargas horárias, do início da pesquisa, estão colocadas no **Anexo 5**. O compromisso de cooperação firmado entre os docentes apontava para uma gestão longitudinal do processo de ensino e aprendizagem, pensado ao longo dos cinco anos de graduação, alimentado pela estrutura seriada por semestres, espaço no qual são estabelecidos os diálogos

temáticos e teóricos entre si, proporcionando uma visão interativa dos componentes curriculares a cada semestre do curso.

Essa estrutura curricular integrada tem, nos eixos temáticos, seus pontos de referência para o desenvolvimento de competências gerais em psicologia. Em uma orientação didática, cinco competências, articuladas em um circuito dialógico, foram identificadas, de maneira a nortear o ensino sobre o fazer em psicologia em qualquer contexto de prática em que o psicólogo(a) esteja inserido e, a partir de qualquer abordagem teórica, conforme apresentado na **Figura 2**, ao descrever o fazer em psicologia como circulante, cujo ponto de partida está dado pela escuta e/ou observação. Seguem-se as atividades de planejamento, intervenção, avaliação da intervenção, devolução e retorno ao início de um novo ciclo:

Figura 2. Circuito de competências para atuação do psicólogo(a) generalista



Essa formulação dirige o processo de aprendizagem em uma lógica que entrelaça competências atitudinais, técnicas e conceituais, perspectiva que desafia o processo formativo ao combinar, à teoria, *experiência*, *ambiente* e *capacidades individuais* (Lima, 2005). Considera-se, a partir daí, que a construção do saber-fazer, no âmbito da psicologia, deve estar ancorada no princípio da dialética e na integração teoria-prática, vinculada ao caráter prático-social na dimensão da integralidade⁹, na qual diferentes saberes são reconhecidos e valorizados e, a avaliação, pensada

⁹ Integralidade - é o reconhecimento, na prática dos serviços, de que: cada pessoa é um todo indivisível e integrante de uma comunidade; que as ações de promoção, proteção e recuperação da saúde formam também um todo indivisível e não podem ser compartimentalizadas; que as unidades prestadoras de serviço, com seus diversos graus de complexidade, formam também um todo indivisível configurando um sistema capaz de prestar assistência integral. Enfim: o homem é um ser integral,

como estratégia de desenvolvimento e transformação. Partindo desse ponto de vista, a Figura 2 apresenta um circuito que norteia o processo de ensino e aprendizagem sustentando uma prática profissional com referências éticas e comprometidas com a produção de subjetividades.

Escuta e compartilhamento de saberes com a comunidade

No processo, emergiu de forma orgânica, a necessidade de consultar a comunidade sobre a proposta desenhada, de forma que ela pudesse aprimorá-la a partir da percepção sobre o psicólogo que esperavam receber. Este estudo considera que uma formação ampla não pode estar aprisionada às demandas do mercado de trabalho (Chauí, 1999), mas, também, elas não podem ser negligenciadas, especialmente no âmbito da psicologia, uma profissão cujos objetos de intervenção estão em permanente movimento de produção, transformando e sendo transformada.

O reconhecimento dessa especificidade da psicologia, motivou a realização da consulta aos parceiros do mercado de trabalho. Em março de 2010, promoveu-se o II Encontro de Parceiros do Curso de Psicologia, com o objetivo de discutir a proposta curricular elaborada. Para participar do evento, foram convidados todos os parceiros responsáveis por receber, de 2000 a 2010, estagiários e egressos do curso. Essa ação reconhece o mercado como protagonista do processo de formação e o convoca como parceiro a estabelecer com a instituição de ensino um debate acadêmico que possibilite colocar em movimento uma cultura de ensino-aprendizagem dialógica, focada na construção de sentido para a aprendizagem (Daltro et al., 2013).

No início do encontro, antes da apresentação, os participantes foram convidados a responder ao questionário, contendo oito questões abertas. Numa segunda etapa desse processo, a coordenadora de curso, juntamente com a coordenação de estágio e do Serviço de Psicologia (SEPSI), visitaram diferentes campos de prática e estágio, apresentando o projeto piloto e discutindo, em cada local, as demandas referentes às competências e habilidades, tanto para estagiários quanto para profissionais. Na oportunidade, foram, então, visitados hospitais, unidades de atenção à saúde, escolas, empresas da área de recursos humanos e indústrias com vistas a garantir a diversidade contextual da prática do psicólogo promovida pelo curso.

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários envolviam 27 parceiros presentes, dos quais 12 chegaram antes de começar a explanação sobre o curso e aceitaram responder ao

biopsicossocial e deverá ser atendido com essa visão integral por um sistema de saúde, também integral, voltado a promover, proteger e recuperar sua saúde (Brasil, 2006).

questionário. O grupo de respondentes estava composto por dois médicos e 10 psicólogos. A maior frequência de participantes era de profissionais da área de psicologia organizacional 58% (7); 25% (3) da Saúde Pública; 16% (2) da área clínica; 8% (1) da docência; 8% (1) da *psicologia social*. O tempo de formado dos respondentes variava de 1 a 30 anos da conclusão dos cursos. Questionados sobre a avaliação de sua formação acadêmica, a falta de experiência prática durante a graduação foi considerada unânime entre os respondentes como elemento vulnerável. Em relação ao que esperavam de um estagiário ou de um psicólogo no campo de trabalho, três categorias de respostas emergiram: **Competências Atitudinais**, presentes em 60,35% das respostas; **Valores**, em 25,86% e **Conhecimento Técnico**, com 13,79%. Esses dados destacam a necessidade de investimento numa formação que integre o desenvolvimento de competências que articulem, valores, atitudes, técnica e fundamentação teórica, concordando com as proposições formativas defendidas por Bernardes (2012) e Senne (2012).

Depois de sistematizados os dados, foram apresentados ao coletivo de docentes para discussão, dando suporte à definição dos objetivos educacionais que passará a incluir conteúdos atitudinais como manejo de relações interpessoais, capacidade de comunicação clara, trabalho em grupo, proatividade, liderança e educação continuada sustentada no aprender-a-aprender. Surgiu, assim, a discussão sobre a necessidade de colocar o estudante numa posição ativa, frente à construção do conhecimento, partindo do princípio referido por Paulo Freire (2011) de que o conhecimento só se realiza quando ocorre a apropriação do aprendido; transformado e reinventado, o conhecimento se realiza concomitante a uma ação transformadora sobre a realidade, ampliando a relação dialógica de cada sujeito com o mundo e consigo mesmo (Amâncio, 2004).

Encontros e desencontros no campo da aprendizagem

Nessa etapa, uma parte importante do PPC já estava desenhada, escolhas epistemológicas realizadas, campo teórico proposto, habilidades específicas identificadas. Cabia, agora, conhecer para quem a formação estaria sendo oferecida e como seria oferecida.

Essa discussão foi iniciada a partir do questionamento aos professores sobre suas experiências enquanto estudantes, sobre como aprenderam sobre ser psicólogos. Ficou evidente a força de uma aprendizagem baseada em aulas teóricas, expositivas e na exaustiva leitura de textos longos, em especial clássicos. Os relatos referentes a essa experiência estavam acompanhados de uma insatisfação frente à pouca experiência prática vivida ao longo do curso e à conseqüente angústia diante do primeiro encontro com o paciente ou qualquer outro sujeito da ação

profissional. Alegavam não terem tido a oportunidade de observar um psicólogo em ação, exceção feita àqueles que estavam vivenciando uma psicoterapia pessoal.

Questionados em seguida sobre a experiência de ensinar e as percepções sobre como seus alunos aprendem, os professores, de forma geral, desenharam um rol de queixas referindo a postura imatura dos discentes, refletida na falta de compromisso como seu próprio processo de aprendizagem, com a leitura, o horário, as avaliações, os colegas, com a construção propriamente dita do conhecimento; o uso múltiplo e inadequado dos *smartphones* em sala de aula; a dificuldade de permanência contínua em sala, assim como de compreender o sentido dos textos.

Quando essas percepções foram confrontadas, ficou evidente o desencontro existente entre a forma de ensinar, baseada em modelos tradicionais – vivenciados pelos professores enquanto estudantes – e o novo perfil de estudantes da contemporaneidade.

O processo educacional do ensino superior brasileiro está organizado como educação de adultos e se fundamenta, essencialmente, na concepção acumulativa de conhecimentos, frequentemente apresentados de maneira tradicional, ou seja, de forma fragmentada, disciplinar, embasada no saber de expertises (Vilela, 2012).

Constatou-se que a população ingressante no curso de psicologia era composta por dois grupos claramente definidos. A maioria era de jovens, de 17 a 21 anos, oriundos de escolas privadas, apresentando posturas e modos de operar a vida tipicamente adolescentes, buscando a realização imediata de seus desejos, relações descartáveis, imagens e textos curtos, de forma a consumirem um grande número de informações e com a maior rapidez possível, revelando pouca intimidade com a dimensão mais aprofundada do estudo. Do outro lado, um grupo menor, composto por adultos, que optaram pela psicologia como uma segunda profissão, focados em metas, indisponíveis para a vida acadêmica ampla, por serem, frequentemente, trabalhadores, declarando a indisponibilidade para *perder tempo* com outros assuntos além da aula.

O processo analítico que se seguiu a essas discussões destacou a importância da leitura profunda e crítica para uma formação técnica e epistemológica consistente de um psicólogo. Entretanto, o mapeamento das características hegemônicas dos estudantes, colocava-se como um dilema. Emergiu, então, a discussão sobre o uso de diferentes metodologias de ensino como estratégia de capturar o desejo de aprender desse novo aluno, a partir do sentido da aprendizagem. Assentiu-se, assim, à proposta institucional de aderir ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, focando a visão crítico-emancipatória, voltada para o desenvolvimento da

autonomia intelectual, da solidariedade, da ética, a ser implantada do primeiro ao último semestre e trabalhada de forma coletiva (Daltro et al., 2013).

As discussões sobre as metodologias de ensino, na graduação, não são de praxe, no Brasil. O costume vigente é que professor eleja a metodologia de ensino, baseado em seus interesses ou habilidades pessoais e as aplique de acordo com sua disponibilidade pessoal, o que revela a fragilidade dos projetos pedagógicos, frequentemente apresentados como documentos desconhecidos pela comunidade acadêmica. Na proposta curricular instituída, o desafio colocado na mudança de cultura e de atitude frente à forma de ensinar exigiu a definição de uma estrutura metodológica transversal que engatasse todo o processo de formação. Não era mais suficiente a escolha individual por parte do docente. Havia, agora, um discurso ao qual ele precisava se afiliar, sustentado em objetivos educacionais de forma integrada em longo e curto prazo.

Para sustentar essa perspectiva, uma abordagem metodológica foi definida e organizada, de forma didática, em três módulos complementares, com objetivos educacionais definidos e metodologias distintas, definidos por semestre: Módulo I, do 1º ao 6º semestre, Módulo II do 7º ao 8º e Módulo III do 9º ao 10º semestre.

O Módulo I, composto pelo maior número de componentes curriculares, tem como objetivo primordial apresentar ao estudante a psicologia, seus objetos de estudo e intervenção, sua fundamentação teórica, técnicas e instrumentos de intervenção. Suas práticas didáticas envolvem ações e avaliações interdisciplinares, com vistas a contemplar, de forma respeitosa e não competitiva, a diversidade da psicologia.

No percurso desse módulo, os eixos curriculares se integram. Destaca-se, aqui, a especificidade de dois que assumem certa centralidade em função de sua organização metodológica específica. Eixo do Desenvolvimento do Ciclo da Vida (DCV) com seis componentes que contemplam o estudo do complexo processo de desenvolvimento humano, da gestação ao envelhecimento e o eixo das Práticas Pré-profissionalizantes, que, nesse módulo, abrange seis componentes curriculares denominados Técnicas e Práticas de Investigação em Psicologia (TEPIN).

O Eixo DCV tem como objetivo geral apresentar, aos estudantes, o ser humano em sua dimensão complexa, seus conteúdos estão trabalhados a partir do método da Aprendizagem Baseada em Problemas, conhecida como PBL¹⁰ por sua denominação original em inglês. Essa

¹⁰ PBL – *Problem Basic Learning*

estratégia didática é baseada na resolução de problemas reais, apresentados aos alunos, em pequenos grupos, para que os analisem a partir de seus conhecimentos prévios e, posteriormente, são orientados a buscar novos conhecimentos que os levem à sua resolução. Trabalhando individualmente na pesquisa e em grupo, no processo de resolução dos casos, os alunos são convocados a aprender sobre a construção de sínteses, relatórios, a expor suas ideias de forma coletiva, a sistematizar o pensamento. O conjunto do processo favorece a integração do ensino e da pesquisa, o uso da criatividade e inovação, a habilidade de comunicação, a aprendizagem significativa, a busca por construções de soluções interdisciplinares, a integração universidade-sociedade (Araújo & Sastre, 2009).

Nessa perspectiva educacional, os docentes sofrem um deslocamento de sua conhecida e confortável posição de expertise para dar lugar à escuta, ao silêncio ativo e a mediar a circulação e produção do conhecimento e das subjetividades que ali são colocadas (Queiroz, 2013). Para garantir uma execução eficiente e eficaz desse trabalho, os docentes mantêm reuniões semanais e permanentes por eixo e por semestre, construindo problemas, interseções, destacando contradições, circulando e produzindo conhecimento coletivamente, estudando juntos, numa genuína experiência de educação continuada.

O eixo que contempla as TEPINs, como são conhecidos esses componentes curriculares, configura-se como um eixo de práticas, cujo compromisso pedagógico é colocar em ato a experiência teórico-prática interdisciplinar no semestre. São seis componentes curriculares, do primeiro ao sexto semestre, que têm como propósito a aprendizagem de competências conceituais, técnicas e atitudinais, a partir da exposição a distintos campos de prática, em sua maioria integrados ao Ambulatório Docente- Assistencial da própria IES. A experiência de aprendizagem inclui, desde o espaço da sala de aula, que possibilita a realização de simulações (*role play*) que preparam o sujeito para responder ao ambiente de prática, passa pela observação e brincar com crianças, interagir com adolescentes, participar de grupos intercursos de educação em saúde até o trabalho de acompanhamento de equipes de saúde mental num Centro de Atenção Psicossocial (CAPs), desenvolvendo atividades com níveis de complexidade crescentes com sólida articulação teórica e sempre associada aos demais componentes curriculares do semestre. Faz-se importante destacar que esse módulo corresponde à etapa de ingresso na vida universitária para a maioria dos estudantes, na qual o aluno também está desafiado a construir uma aprendizagem sobre a autonomia. Esse processo envolve a apropriação gradativa dos novos códigos, referências, de novas formas de vinculação ao espaço, ao conhecimento, à lógica acadêmica, às relações com outros personagens. Para Coulon (2008),

anterior à constituição identitária profissional, o sujeito precisa apropriar-se do ofício de ser estudante e essa passou a ser uma das tarefas dos professores vinculados a esse módulo, a de dar suporte aos estudantes para circular como sujeito/estudante em espaço/tempo de transformação, favorecendo sua afiliação à instituição, ao discurso universitário, à psicologia, de forma gradual.

O Módulo II acontece nos 7º e 8º semestres e, nele, o estudante é inserido em práticas vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS). Tem como objetivo apresentar aos estudantes distintas possibilidades do fazer-em-psicologia. Nessa etapa, ele é convocado a assumir uma posição subjetiva mais adulta, no sentido autoral do termo. Terá que construir, ao longo dos dois semestres, um Trabalho de Conclusão de Curso individualmente, sob a supervisão de um orientador. Simultaneamente, será inserido no Internato, uma experiência de prática-assistida, em que, obrigatoriamente, passará por quatro contextos de prática, sendo assistido diretamente pelo professor, conforme relatado em Daltro, Cajado, Oliveira, Silva & Matos (2013). As atividades de campo acontecem em contextos externos de atenção à saúde primária, secundária e terciária; além do rodízio em uma organização onde atuará no setor de recursos humanos, preferencialmente, em um dos mesmos campos em que a prática da saúde se realiza, possibilitando uma compreensão mais ampla da complexidade do trabalho dentro de uma instituição. As atividades educacionais são organizadas em quatro rodízios de 120 horas cada um, com 15 alunos por professor, em espaços extramuros. A natureza dessa modalidade está relacionada ao *aprender-a-refletir-fazendo*, agora trabalhando com casos reais integrados ao SUS, em consonância com as DCNs.

Nesse contexto, o professor e o estudante são parceiros na construção da aprendizagem. Entretanto, ao professor cabe o desafio de, além de mediar a aprendizagem, sem que tenha todo o controle do processo, necessite também administrar a relação com a equipe multiprofissional e as condutas de gestão do campo, assim como as distintas formas e expressões de poder que circulam nesses espaços docentes-assistenciais. Reafirma-se, aí, o papel de grande relevância dada à interdisciplinaridade e à compreensão sobre as estruturas organizacionais para a percepção dos contextos educativos formativos, tanto no âmbito da teoria como da prática, reconhecendo a complexidade que engendra o fazer da psicologia.

No Módulo III acontecem os estágios específicos que ocorrem no 9º e 10º semestres e estão regulamentados pelas leis de estágio do Ministério do Trabalho. São desenvolvidos em diferentes contextos e a partir da escolha por afinidade do estudante. No estágio, o estudante experimenta a *práxis* no mundo laboral, participando e intervindo de forma a integrar as

habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso, acompanhado por um supervisor especialista com carga horária mínima, na instituição, de 20 horas semanais.

Nessa modalidade de ensino, diferentemente da etapa anterior, na qual o professor assistia o aluno diretamente, o estudante será acompanhado por psicólogos, não necessariamente professores. Ao professor supervisor, cabe a escuta sobre as experiências vividas no contexto de prática e, dialogicamente, investir na produção de novas identidades. A supervisão dos estágios está dimensionada com uma carga horária de oito horas semanais, com, no máximo, 10 alunos, o que permite ao supervisor acompanhar as atividades práticas garantindo, também, o suporte teórico, a visita aos campos de prática, a possibilidade de suporte individual ao estudante, quando considere necessário.

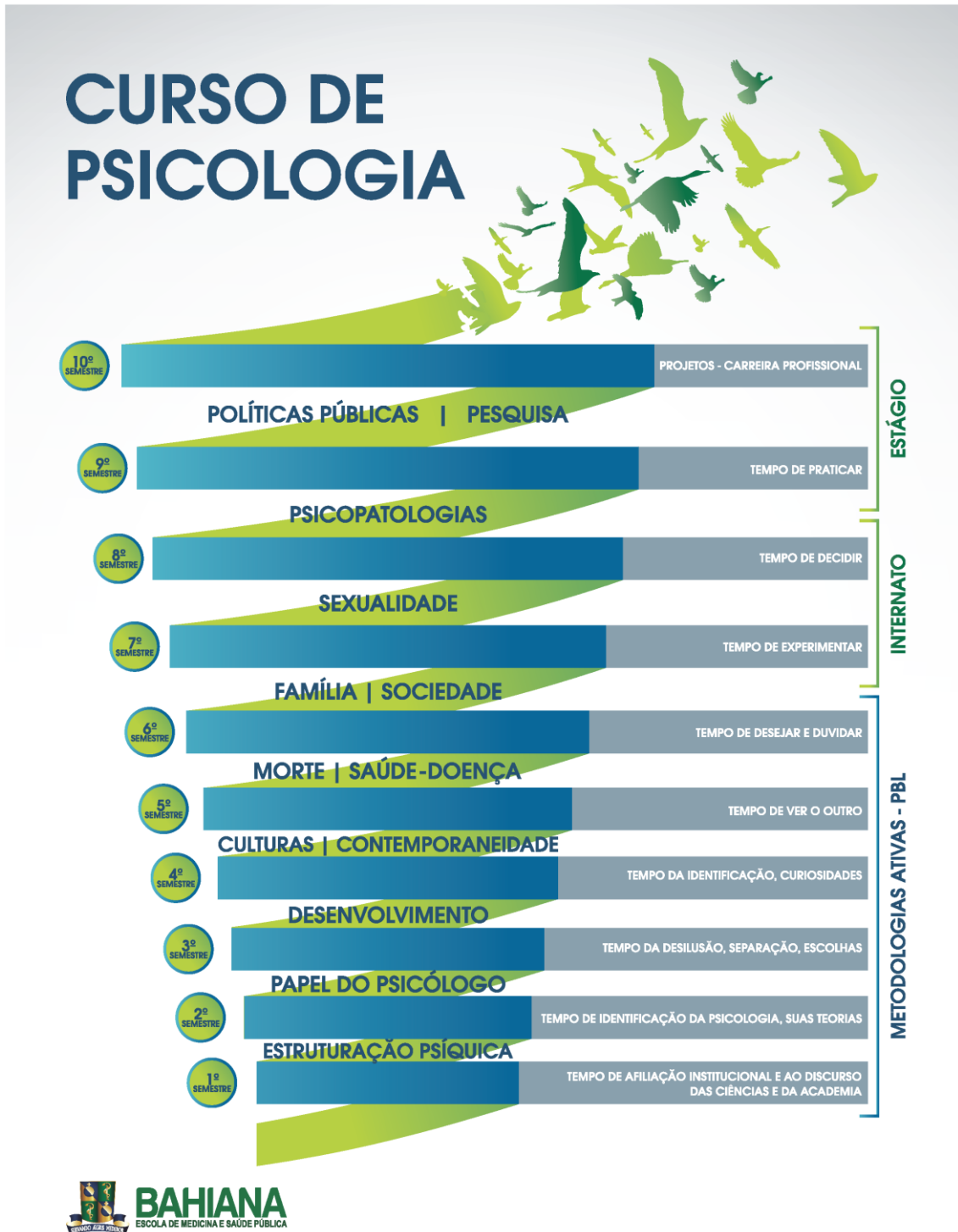
Essa proposta curricular permite ao aluno a escolha de aprofundar sua experiência formativa em uma das ênfases oferecidas pelo curso: Saúde ou Trabalho. O desenho pedagógico possibilita ao aluno, durante um ano, praticar integrando a aprendizagem e competências desenvolvidas ao longo do curso. Na saúde, poderá escolher entre atuar na atenção básica, na psicologia hospitalar, na saúde mental ou na clínica ampliada. Na ênfase Trabalho e Organização, pode se inserir em organizações públicas, privadas ou sem fins lucrativos. As competências específicas a serem desenvolvidas em cada uma das ênfases de estágio estão listadas no **Anexo 6**.

O sistema de avaliação, congruente com a fundamentação filosófica e epistemológica, privilegia uma prática avaliativa reflexiva e investigativa, contemplando compreensão, entendimento, consciência crítica, exercícios de mediação, avaliações intermediárias e variados instrumentos de avaliação como critérios norteadores do processo. São trabalhados os domínios cognitivo, procedimental e atitudinal que se configuram nas dimensões do saber, saber fazer e saber ser.

À proporção que o currículo foi sendo implantado e alimentado pelas discussões contínuas sobre as produções subjetivas, decorrentes da exposição ao currículo, foram identificadas categorias de sentido relacionadas à vivência dos estudantes, que se constituíram como referências para pensar a práxis pedagógica a cada semestre: 1º semestre: tempo de afiliação à instituição e aos discursos da ciência e da academia; 2º semestre: tempo de reconhecer e identificar a psicologia e suas fundamentações teóricas; 3º semestre: tempo da desilusão, separações e escolhas; 4º semestre: tempo de identificar-se à escolha feita; 5º semestre: tempo de ver o outro; 6º semestre: tempo de desejar e duvidar; 7º semestre: tempo de experimentar; 8º semestre: tempo de decidir; 9º semestre: tempo de praticar; 10º semestre: tempo de planejar e ter angústia.

O conjunto das experiências de construção dessa proposta curricular está representada, graficamente, na **Figura 3**, a qual configura um conjunto de elementos que constituem o currículo de psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, envolvendo a dimensão subjetiva tecida no trabalho coletivo, os módulos construídos, assinalando as metodologias de ensino e os conteúdos transversais a todos os semestres. No fim da graduação, espera-se que cada estudante tenha apreendido sobre a sua forma singular de fazer-se psicólogo(a).

Figura 3. Representação Gráfica da Estrutura Curricular do Curso de Psicologia da Bahiana



IV. Considerações finais

A formação, baseada no desenvolvimento de competências profissionais, constitui-se uma realidade no cenário acadêmico brasileiro, orientada pela perspectiva da integralidade, da eficiência e da ética, posição que fundamenta a proposta curricular do curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina.

Os discursos sobre a formação profissional tentam, na atualidade, dar centralidade às habilidades específicas relacionadas ao exercício de uma profissão, deixando, em segundo plano, o investimento na formação de competências genéricas que permitem a prática profissional eficiente aplicada em contextos distintos com autonomia, flexibilidade, ética e responsabilidade. González Maura e González Tirados (2008) classificam essas competências genéricas em quatro categorias: aquelas relacionados à aprendizagem, às relações interpessoais de trabalho em grupo, as relativas à autonomia e ao desenvolvimento pessoal e, por fim, relativa a valores.

Este estudo apresenta um modelo para a formação acadêmica de psicólogos que investe no desenvolvimento dessas quatro categorias de competências, em um esforço de não hierarquizá-las. Para isso, opta-se por considerar a concepção de saúde ampliada e seus princípios como referência do trabalho formativo, este dirigido à preparação de profissionais para atuar na assistência, na prevenção, na gestão, na promoção do empoderamento e da qualidade de vida de sujeitos, organizações e comunidades, com compromisso social (Bock & Aguiar, 2011; Contini, 2010; Senne, 2011).

O modelo curricular apresentado tem uma estrutura complexa que se organiza mediante sistemas abertos, de forma a contemplar as diferenças, diversidades, em permanente movimento de construção e desconstrução referidos a partir de: temas transversais, em lugar de fixos conteúdos programáticos; componentes curriculares, em lugar de disciplinas; práticas interdisciplinares, problematização, uso de metodologias ativas, em lugar de verdades estabelecidas. Essas competências articulam, de maneira inseparável, conceito, técnica e atitude, em vez do discurso tecnicista. Configura-se de, forma geral, como um campo, um território dialógico no qual emergem contradições, tensionamentos, deslocamentos, que permitem afirmar o currículo como um espaço vivo.

O artigo faz um recorte no processo vivido com um conjunto de sujeitos, em um determinado momento histórico e institucional que permitiu a constituição de uma cultura de trabalho docente coletivo, a emergência de estudantes ativos frente aos seus processos de aprendizagem e de uma comunicação fluída com o mercado de trabalho, associadas ao conjunto de subjetividades individuais, ali colocadas, sendo possível testemunhar a emergência de um discurso formativo carregado de poder transformador.

Estudantes, docentes, corpo técnico-pedagógico, gestora e pesquisadora foram desafiados a se deslocarem de seus confortáveis e históricos papéis, com vista a romper com a proposta pedagógica anterior, cuja natureza fragmentada, não contemplava a possibilidade de colocar todos esses atores como parceiros na construção de um saber teórico-prático, construído em torno de uma visão interdisciplinar. Tal proposição ambicionou o estabelecimento de relações com maior horizontalização, ação cooperativa, solidária e ética, postura ativa, crítica e reflexiva (Lima, 2005), além do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender com abertura para o novo e para as diferenças.

Considera-se, enfim, que essa proposta curricular coloca a formação acadêmica em psicologia articulada à produção de subjetividades e desenvolvimento de sujeitos, ultrapassando a perspectiva de construção de uma identidade ocupacional tecnicista identificada com o que Milton Santos (2007) chamou de racionalização da existência. No foco dessa concepção, está a premissa de que a formação acadêmica alicerça múltiplos encontros dialógicos realizados a partir do ingresso no universo acadêmico (Soares & Veríssimo, 2010) que se afasta do modelo que pressupõe estudantes acumuladores de conhecimento e informação, de professores detentores de verdades. Circunscreve a experiência educacional no campo simbólico, na produção de sentidos, da noção de ética, dirigida ao empoderamento desses sujeitos que ali circulam.

V. Referências

- Amâncio, C. (2004, 21-24 de novembro). *Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento*. Artigo apresentado à 27ª Reunião Anual da ANPED: GT6: Educação Popular, Caxambu, Minas Gerais.
Recuperado de: <http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t064.pdf>.

- Araújo, U. F., & Sastre, G. (Orgs.). (2009). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report [online]*, 13, 544-559. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, 32, 216-231. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500016&script=sci_arttext.
- Bock, A.M.B. & Aguiar, W.M.J. (2011). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: A.M.B. Bock, C.M.M. Amaral, F.F. da Silva, L.B.C. Silva, L.M.C. Calejon, L.Q. de Andrade, M.C.C. Uvaldo, et al. (Eds.). *A escolha profissional em questão* (pp. 9-24). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil, Ministério da Saúde. (2006). *Entenda o SUS*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2007). *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brown, P.A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1, 1-13.
- Chauí, M. (1999). A universidade operacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 4(Supl. 1), 3-8.
- Contini, M.L. J. (2010). *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.

- Daltro, M., Cajado, M. C. V.; Oliveira, M. L. A.; Silva, S. M. B. & Matos, N. M. M. (2013). Internato em psicologia: uma prática interdisciplinar assistida. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 1, 64-80.
- Daltro, M., Vilas Bôas, L. & Danon, C.A.F. (2013). Uma proposta para formação do psicólogo como profissional de saúde na contemporaneidade. In: C.A.F. Danon, A Ferreira & M.R. Daltro (Orgs.). *Psicologia profissão de saúde: da formação à prática profissional* (pp. 10-32). Salvador: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.
- Ferreira, A.A.L. (2006). A psicologia como saber mestiço: o cruzamento múltiplo entre práticas sociais e conceitos científicos. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]*, 13, 227-238. Recuperado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000200002&lng=en&nrm=iso.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. (14^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- González Maura, V & González Tirados, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Maura, V. (2000). Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 78- 84.
- Lima, V. V. (2005). Competência: Distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 9, 369-379. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200012&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-32832005000200012.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. In: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf>

- Queiroz, A. (2013). PBL, problemas que trazem soluções. In: C.A.F. Danon & M.R. Daltro (Orgs.). *Psicologia profissão de saúde: da formação à prática profissional* (pp. 34-46). Salvador: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.
- Sales, M.A. (2009). *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11889>
- Santos, M. (2007). *Natureza*. Salvador: Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. (Série Kirimurê, 1)
- Senne, W.A. (2011). Psicologia e saúde: formação e profissão. *Mnemosine*, 7, 89-103.
- Senne, W.A. (2012). Reforma universitária e diretrizes curriculares: a formação reativa da graduação em psicologia. *Mnemosine*, 8, 178-193
- Silva, T.T. (2014). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L.L.M. & Verissimo, L.J. (2010). A formação do aluno na graduação em psicologia pela pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30, 588-603.
- Vilela, A.M. J. (2012). História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão [online]*, 32, 28-43. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98932012000500004
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

ARTIGO 2**Ressignificando o sentido do vestibular no ingresso ao curso de psicologia: uma proposta didático-pedagógica****Recreation of the Entrance Exam for psychology students: A Didactic-pedagogic propose**

1º Autor

Mônica Ramos Daltro

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Psicóloga, Psicanalista, doutoranda em Medicina e Saúde Humana, pela EBMS

monicadaltro@bahiana.edu.br

(71) 87848493

2º Autor

Milena Pereira Pondé

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Psiquiatra, pós-doutorado na Divisão de Psiquiatria Social e Cultural na McGill University, Montreal-

Canadá. Professora adjunta e orientadora da graduação e pós-graduação em Medicina e Saúde

Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar

de Pesquisa em Autismo (LABIRINTO).

milenaponde@bahiana.edu.br

(71) 32768257

Contato principal para correspondência

Mônica Ramos Daltro

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone (71) 87848493

Endereço: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A – Rio Vermelho

CEP 41.940 – 320: Salvador / Ba – Brasil

RESUMO

A concepção da psicologia como profissão de saúde desafiou o processo formativo a afastar-se da ideologia patologizante da sociedade, preparando psicólogos para a complexidade do ser humano. O curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) estruturou um currículo integrado baseado em competências cujo eixo estruturante apresenta as etapas do ciclo da vida ao longo de seis semestres a partir do método PBL (*Problem Basic Learning*). Congruente com o currículo está o Processo Seletivo Formativo (PROSEF), que agrega ao tradicional sistema classificatório uma etapa formativa que coloca o estudante em contato com experiências lúdicas de aprendizagem que lhe apresenta o ciclo de vida como objeto de estudo e intervenção da psicologia. Expõe, também, a forma como o curso se organiza, o espaço físico institucional e os futuros professores, criando um território favorável ao processo iniciático de afiliação do sujeito à nova cultura, proporcionando-lhe referências para o início da vida acadêmica. Este artigo apresenta o PROSEF e o Jogo do Ciclo de Vida, um instrumento didático-pedagógico de mediação que possibilita aos aspirantes ao curso a ampliação dos conhecimentos sobre o universo psíquico do ser humano em seu complexo processo de desenvolvimento e que, com as Jogadas Master, conhece diferentes campos de prática da psicologia. A experiência testada desde 2009 permite que os esses candidatos ressignifiquem suas escolhas e adquiram referências que favorecem seu percurso de iniciação no universo acadêmico

Palavras-chaves: Vestibular. Vida acadêmica. Ludicidade. Jogo. Psicologia.

ABSTRACT

The conception of Psychology as Health profession has challenged the formative process to turn away of the sick society ideology, preparing psychologists to the human being complexities. The Psychology course of Escola Bahiana de Medicina e Saude Publica (EBMSP) structured a new kind of integrated curriculum, based on competences with structural axis that presents steps of the Circle of Life, analyzed during six semesters starting from the PBL Method (Problem Basic Learning). Congruent with the curriculum there is the Training Selective Process (PROSEF/TSP), that experiences the student with some practice learning experiences that presents the Circle of Life as a studying object, enabling psychology interventions. Also create a friendly environment that permit the students to meet their potential teachers, the University intern space and how the course will work, all based on the experiences proposed by PROSEF processes and the Circle of Life Game. Since 2009 the Circle of Life Game has been tested as a Didactic-Pedagogic instrument of mediation that allows the pre-students to open their minds about the psychic universe of the human being, and the development of life. Using the Master play movements, the players meet different fields of Psychology all the time. The game helps the Pre-Students to rethink about their choices and acquire references for the whole academic formation process.

Key Words: Entrance Test, Academic Life, Game, Psychology,

Ressignificando o processo seletivo no ensino superior: uma proposta didático-pedagógica

Fundamentada em uma proposta de educação transformadora, a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), modificou, em 2009, seu vestibular. Agregado ao projeto político-pedagógico, organizado a partir do desenvolvimento de competências, formulou o Processo Seletivo Formativo (PROSEF) fundamentado em referenciais de metodologias ativas que possibilitassem ao aspirante aos cursos conhecer um pouco sobre a profissão escolhida e sobre o processo de ensino-aprendizagem adotado pela instituição.

Esse modelo de vestibular agrega ao sistema classificatório – provas de conhecimentos gerais – uma etapa formativa – discussões, reflexões pertinentes à prática profissional e atividades de socialização e integração, referentes a habilidades interpessoais. Dessa forma, o estudante é exposto, ainda durante o vestibular, a uma experiência de aprendizagem que estimula a reflexão sobre a futura profissão, sobre os valores éticos e humanos, além de conhecer aspectos da proposta curricular do curso que pretende cursar.

O PROSEF visa o preenchimento de vagas iniciais do curso de graduação e se realiza em duas etapas, uma de natureza formativa e outra seletiva.

Na etapa formativa, promove vivências multidisciplinares que valorizam os aspectos vocacionais e humanísticos do futuro profissional, além de viabilizar um contato com os futuros colegas e professores. A cada semestre, um tema gerador é escolhido para transversalizar o processo, organizado da seguinte forma, segundo o Manual do Candidato 2015.1 (ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA, 2015.1):

1ª FASE: VIVENCIAL FORMATIVA

Embora a participação do estudante nessa fase seja obrigatória, ela não tem nenhuma valoração somativa. Sua natureza é formativa, realiza-se em uma manhã constando de um acolhimento de 30 minutos e três rodízios de 60 minutos com objetivos educacionais específicos:

- **ACOLHIMENTO:** consiste na primeira etapa do processo na qual aspirantes aos diferentes cursos na instituição, vocacionada em saúde, reúnem-se em uma atividade lúdica. As atividades desenvolvidas visam a redução dos níveis de estresse próprios à circunstância, além de semear a ideia de interdisciplinaridade como essencial ao fazer multiprofissional da saúde;

- **EXIBIÇÃO DE FILMES:** no rodízio seguinte, os estudantes, ainda agrupados em diferentes cursos, são convidados a analisar um curta-metragem que apresenta a ótica da atuação de um profissional de saúde sobre um determinado tema. A saúde do planeta, o envelhecimento, as tecnologias em saúde, a felicidade, já foram temas, em edições anteriores. Antes da exibição do filme, os participantes recebem um questionário que os desafia a pensar dimensões éticas e humanísticas presentes no filme. Após a apresentação do curta, abre-se uma plenária para discussão;
- **DINÂMICA DE GRUPO:** Nessa etapa, os estudantes, ainda misturados em diferentes cursos, são convidados a realizar uma atividade coletivamente, que pode ser um painel ilustrativo, uma colcha de retalhos, uma tela a propósito do tema gerador proposto, depois de apresentar suas ideias, expectativas e objetivos em relação ao futuro e à vida acadêmica;
- **VIVÊNCIA PROFISSIONAL:** Objeto de estudo deste artigo, refere-se a uma vivência específica sobre a profissão escolhida. Nessa etapa, os estudantes são separados por curso. Através de atividades dirigidas pelos docentes do curso, os aspirantes descrevem a sua representação sobre a profissão escolhida e vivenciam atividades que lhes permitem conhecer um pouco mais sobre ela; simultaneamente são apresentadas as metodologias de ensino ou propostas curriculares de forma que o aspirante possa conhecer a forma como a aprendizagem está compreendida nos projetos político- pedagógicos de cada curso.

2ª FASE SOMATIVA

Essa etapa é composta por uma prova de conhecimentos gerais, uma redação e tem natureza eliminatória e classificatória. A prova tem 30 (trinta) questões objetivas de múltipla escolha, elaboradas com base nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, contém 5 (cinco) questões discursivas, de natureza transdisciplinar e a redação. Toda a prova está elaborada a partir do tema gerador trabalhado na 1ª etapa. Tem como objetivo avaliar as habilidades e competências cognitivas desenvolvidas pelo candidato ao longo da educação básica, enquanto a redação compreenderá uma produção de texto dissertativo-argumentativo que busca estimular o candidato a refletir sobre sua percepção de mundo e do seu papel como futuro profissional da área da saúde.

Essas duas fases, dão centralidade significativa ao estudante focalizando o desenvolvimento de novas competências que, a *priori*, contrapõe-se ao antigo modelo de vestibular que privilegiava a memorização de conceitos e o substitui por um processo avaliativo que leva em conta o raciocínio crítico e a lógica. Têm como objetivo selecionar o estudante para preenchimento do número de vagas e, secundariamente, promover a capacidade do candidato de gerar novas soluções, estimulando sua criatividade; vivenciar a prática da atuação do psicólogo de forma a dar maior segurança frente a sua escolha; reduzir o nível de ansiedade durante o processo de seleção; promover o conhecimento sobre o modelo educacional proposto pela instituição.

Investe-se, assim, em um processo de seleção de candidatos que envolve a possibilidade de a instituição avaliar o candidato, mas também de o candidato avaliar a instituição em que pretende estudar, considerando que o aumento desenfreado de cursos de graduação, associado à cultura do espetáculo têm dificultado a avaliação sobre a escolha da instituição de ensino, fomentado a escolhas, muitas vezes, apenas referenciadas nos custos, deixando a análise sobre a qualidade de ensino para o segundo plano, alimentando o discurso neoliberal que coloca a educação de qualidade como um produto de consumo e não como um direito garantido pela Constituição Brasileira de 1998.

A etapa formativa do PROSEF busca criar, também, um território favorável para os estudantes, aprovados ou não, vislumbrarem a aprendizagem conforme o que Coulon (2008) denominou de *Ofício de Estudante*, uma tarefa que, segundo o autor, tem caráter iniciático e de afiliação do sujeito à nova cultura acadêmica universitária, oferecendo-lhes referências para o início da vida acadêmica, na medida em que já conhecerão alguns colegas, alguns professores, o espaço acadêmico, o coordenador do curso, além da proposta metodológica do curso.

Estratégias dessa natureza são também consideradas importantes para a redução da evasão. A evasão é um fenômeno crescente no Brasil e prejudicial às instituições e ao estudante. Nos cursos de psicologia, os níveis nacionais de evasão variam de 13 a 55 % e resultam de motivos diversos, dados consonantes com outros cursos das áreas de Ciências Exatas e Humanas. O modelo educacional brasileiro, por si, já favorece a evasão, e os discursos em torno do ingresso na vida universitária circulam mais em torno da aprovação ou não no vestibular ou através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do que em torno de um planejamento de carreira, isso porque, diferentemente de outros países do mundo, a escolha tem que ser feita antes do ingresso na universidade (BERTELLI; DUARTE, 2013, CASTRO, 2012). O PROSEF

busca oferecer, aos aspirantes aos cursos da Bahiana, instrumentos para consolidar suas escolhas e, por isso, não é incomum que estudantes, já no momento vivencial, afirmem que a experiência os ajuda a ter certeza do que não desejam fazer.

A Vivência Profissional no curso de Psicologia que é o objeto de estudo deste artigo, tem como propósito apresentar aos candidatos ao curso seus objetos de estudo e de intervenção, assim como as especificidades da vida acadêmica através de metodologias ativas de promoção à aprendizagem, mediada pelos docentes e pela coordenação do curso.

A experiência já se singulariza, nessa etapa do processo, com a presença de docentes e da coordenadora do curso, como condutores da atividade a ser realizada. O coordenador de curso, elege semestralmente uma atividade didático-pedagógica de natureza lúdica que possa alcançar os objetivos para, simultaneamente, apresentar a psicologia como profissão, seus campos de estudo e dar indicações sobre a metodologia de ensino utilizada pelo curso. Os professores têm acesso às informações sobre a dinâmica somente no dia do vestibular, de forma a afiançar as exigências de sigilo do processo. São, também, semestralmente indicados, para garantir que todo o corpo docente conheça e compreenda a experiência de ingresso nos cursos, mas é sempre viabilizada a presença de professores do primeiro semestre. Estes, são então desafiados a colocar concorrentes por uma vaga ao curso de Psicologia, em uma atividade lúdica que contemple a aprendizagem de conteúdos teóricos e informativos, mas também a reflexão sobre si e suas escolhas, sustentando, assim, o cuidado com o trabalho de iniciação desses sujeitos na vida acadêmica (COULON, 2008).

A escolha pela atividade didático-pedagógica, atribuída ao coordenador de curso, fundamenta-se nos princípios da ludicidade, ou seja, considera a dimensão das aprendizagens significativas e das experiências internas dos sujeitos que a vivenciam (LUCKESI, 2002). Parte-se do princípio de que o instrumento didático tem função de mediação e o uso da atividade lúdica se configura como uma metáfora criativa que promove no estudante um estado de prontidão para aprender (D'ÁVILA, 2014), no caso, sobre a psicologia, sobre o curso e a sobre a Bahiana. Nessa perspectiva, a Vivência Profissional, ambiciona que o candidato ao curso de Psicologia tenha contato com uma dimensão subjetiva que o atravessa como sujeito, mas que é, também, objeto do curso escolhido, integrando, assim, distintas faces da experiência de escolha profissional.

A Vivência sempre se inicia como um convite aos estudantes a refletir sobre sua escolha, preenchendo uma ficha, que inclui nome, idade, sexo e a questão: "Para você, ser psicólogo (a)

é...". O candidato tem cinco minutos para respondê-la individualmente. Sequencialmente, é proposta uma atividade grupal e uma plenária se abre no fim para discutir as respostas apresentadas.

Este artigo apresenta um jogo de tabuleiro, configurado como um instrumento didático-pedagógico elaborado para apresentar um dos Eixos Temáticos que compõem o currículo do curso de psicologia da Bahiana. Esse eixo, se realiza a partir do uso do método da Aprendizagem Baseada em Problemas, conhecido como PBL (*Problem Basic Learning*). Compõe uma tese de doutoramento que discute a dimensão da formação em psicologia a partir de um currículo que investe no desenvolvimento de competências na perspectiva da produção de subjetividades. O PROSEF está organicamente articulado a esta proposta curricular e o Jogo do Ciclo da Vida (JCV) caracteriza uma ferramenta didática na medida em que integra, simultaneamente, a produção de vários saberes referentes a habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas à situação lúdica apresentada (D'ÁVILA, 2014).

A Notificação de Invenção (**Anexo 4**) para registro de desenho industrial e de marca está tramitando no Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT) da EBMSP.

O JOGO DO CICLO DA VIDA (JCV)

O entendimento do psicólogo como profissional de saúde oportunizou grandes desafios ao processo formativo, entre eles, o de afastar-se da ideologia patologizante da sociedade, preparando o psicólogo para lidar com o ser humano em toda a sua complexidade estrutural, biológica, sócio-histórica e relacional.

Para dar conta desses desafios, o Eixo I do currículo do curso de Psicologia da Bahiana foi organizado de forma a apresentar o Ser Humano, em seu complexo e subjetivo processo de transformação, como o objeto primordial de estudo e intervenção da psicologia. Congruente com essa perspectiva, a autora deste artigo criou e adaptou um jogo de tabuleiro, denominado o Jogo do Ciclo de Vida, para ser utilizado na vivência do PROSEF, com vista a apresentar ao aspirante ao curso o objeto de estudo da psicologia, indicar o caminho teórico a ser trilhado no referido Eixo, ao longo do curso; proporcionar vivência da experiência de competição de forma lúdica, além de apresentar diferentes possibilidades de atuação prática do psicólogo. Da forma como está estruturado, o jogo também pode ser utilizado na formação de profissionais de educação e saúde que demandem a compreensão sobre a complexidade do processo de desenvolvimento humano.

A primeira versão do jogo foi criada em 2002, sem nenhuma sistematização formal, com o objetivo de apresentar aos estudantes do curso de Medicina o programa da disciplina Desenvolvimento do Ciclo de Vida (DCV), com carga horária de 45 horas, ministrada no terceiro semestre, pela autora deste artigo. Objetivava possibilitar ao estudante:

- Compreender os processos psicológicos básicos da gestação e puerpério, infância, adolescência, vida adulta – juventude, maturidade, velhice;
- Desenvolver o senso de responsabilidade nos relacionamentos interpessoais, envolvendo sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento;
- Sensibilizar para a escuta dos aspectos subjetivos dos sujeitos e suas especificidades em diferentes etapas de vida e níveis de desenvolvimento.

O referencial teórico adotado para a construção do conhecimento e da leitura subjetiva da experiência pedagógica que emerge com o jogo é o da psicanálise. Essa perspectiva pedagógica considera que o essencial num trabalho de formação profissional é justamente o desenvolvimento da capacidade integrativa do sujeito (JOSSO, 2004) e que metodologias ativas baseadas na ludicidade possibilitam ao estudante essa experiência integrativa, evidenciando o saber-fazer, o saber-pensar.

O JCV foi utilizado pela primeira vez, no âmbito do curso de Psicologia, no Processo Seletivo Formativo de 2010.1, quando passou por uma primeira adaptação, que envolvia a inclusão de imagens, de cartas e regras que relacionam o processo de desenvolvimento do ciclo de vida à prática do psicólogo. Em 2013, já no âmbito do doutorado e do trabalho contínuo de construção do currículo, aqui apresentado, o jogo foi sistematizado formalmente, com a inclusão de imagens exclusivamente produzidas para ele e produção formal de tabuleiro, caixa e manual. As regras do jogo estão apresentadas a seguir:

O JOGO DO CICLO DA VIDA proporciona aos jogadores, de forma lúdica e divertida, a ampliação de seus conhecimentos a respeito do universo psíquico do ser humano em seu complexo processo de desenvolvimento. Com as Jogadas Master, os jogadores podem, ainda, conhecer diferentes possibilidades de atuação dos psicólogos como profissionais de saúde. O jogo começa na etapa da gestação e, vencerá, aquele jogador que conseguir chegar no fim da vida depois de envelhecer.

O jogo está constituído por um tabuleiro com 64 casas, seis pinos, um dado e dez Cartas Bônus de Qualidade de Vida (BQV) que permitem ao jogador retornar, uma vez, ao início do

jogo, caso perca a vida no decorrer do processo. Inclui também um grupo de oito Cartas Desafios (CD), a serem usadas exclusivamente na Jogada Master.

É necessário um mínimo de dois e máximo de seis jogadores. Cada jogador escolhe um peão e coloca no início do tabuleiro. Em seguida, cada um deles lança o dado. O jogador que obtiver o maior número começa o jogo. Os demais jogadores seguirão no sentido horário. Cada jogador lança o dado na sua vez e anda no tabuleiro o número de casas obtidas no dado. Todas as descrições contidas nas casas deverão ser lidas em voz alta, o que permite a todos os jogadores aprender sobre o conteúdo ali colocado. O jogador será excluído definitivamente do jogo, caso chegue nas casas da morte pelo dado e não possuam nenhuma Carta BQV. Vence o jogador que primeiro levar o peão até o fim do tabuleiro, colocando a possibilidade de morrer na velhice como uma vitória, a ser experimentada por poucos. No fim do jogo, abre-se o debate sobre a experiência de participar do jogo e sobre o processo de aprendizagem vivenciado.

A Jogada Master, construída no contexto do PROSEF, acrescenta ao jogo a reflexão sobre as distintas possibilidades de atuação do psicólogo como profissional de saúde trabalhando para promover saúde e qualidade de vida de pessoas, organizações e/ou comunidades. O tabuleiro apresenta o ciclo da vida dividido didaticamente em faixas etárias. No fim de cada bloco, os jogadores encontram pontes nomeando essa fase. O jogador que primeiro ultrapassar essa ponte recebe a Carta Desafio correspondente à etapa ultrapassada, que contempla uma lista de possibilidades de atuação do psicólogo naquela etapa. Com a carta em mãos, o jogador escolhe outro jogador para identificar três possibilidades de atuação do psicólogo com sujeitos naquela etapa do ciclo da vida. O jogador desafiado terá 30 segundos para responder e, caso não saiba, fica uma vez sem jogar. O próximo jogador que alcançar aquela etapa será questionado, até que algum dos participantes consiga responder. Essa prática se repetirá a cada ponte ultrapassada.

Essa construção didática, inserida no contexto do vestibular, contrapõe-se ao modelo de ensino e de seleção que fragmenta o sujeito, privilegiando a memorização de conceitos e põe, na centralidade do processo, a aprendizagem, a produção de subjetividades, na medida em que busca informar, apoiar a escolha, diminuir a ansiedade, acolher as dúvidas e faz isso através de um percurso lúdico integrativo. Para Luckesi (2002), atividades que envolvem o brincar, jogar, demanda do ser humano uma entrega em que corpo e mente se colocam integralmente e proporcionam ampliação da consciência sobre o conjunto da experiência.

Na experiência lúdica vivida a partir do JCV, o candidato ao curso de Psicologia, além de adquirir conhecimentos referentes à psicologia, simultaneamente coloca em ato a experiência de compartilhar, competir, ganhar, perder, vivenciar relações humanas que exigem sua participação e implicação como sujeito. Coloca em relevo todo o campo em que a psicologia se realiza e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de oferecer-se a esse lugar sem ser afetado por ele, por seus objetos. O jogo permite ao jogador-estudante o desafio de dialogar com o conteúdo e sua subjetividade, tudo posto no contexto do processo seletivo, ofertando-lhe possibilidades de escolhas mais fundamentadas, mais autônomas e conscientes (FREIRE, 2011), o que Pineau (2006) descreve, inspirado na teoria de Ausubel, como sendo uma aprendizagem significativa, uma experiência voltada para a ampliação da autonomia e da capacidade de avaliar e refletir sobre a escolha que está sendo realizada.

Este estudo apresenta um modelo de processo seletivo e descreve um instrumento didático-pedagógico, Jogo do Ciclo de Vida, já testado na prática, pois tem sido realizado na instituição, desde 2009, que apresenta níveis de evasão abaixo de 10%. Entretanto, destaca-se, aqui, a necessidade de discutir a responsabilidade institucional frente aos desafios da escolha profissional na atualidade, frequentemente construída a partir de representações fantasiosas sobre a profissão e nenhuma informação sobre o processo do curso, que têm sido configuradas de forma, cada vez mais, apartada dos contextos locais e singulares, evocando suposta universalidade dos processos de escolha e aprendizagem (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009).

No contexto em que está inserido, o Jogo do Ciclo da Vida, mostra-se articulado ao projeto político-pedagógico do curso, está colocado como um instrumento de mediação de uma aprendizagem que faz circular sentidos e significados, que acionam a dimensão cognitiva, social, afetiva e histórica do sujeito aprendente. Assim, o PROSEF ressignifica a experiência de seleção, dando-lhe status de experiência de aprendizagem, um sentido iniciático, que possibilite ao estudante pensar no ingresso na universidade não como um fim, mas como o início de uma nova etapa do próprio ciclo da vida, com acesso a novas linguagens, novas formas de relacionamento e de produção de saberes, sobre si e sobre o mundo.

Referências

- AMARAL, Ana Luiza Neiva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alineia, 2009.
- ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA. Manual do Candidato: Prosef 2015.1. Disponível em: <<http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Manual-do-Candidato-Processo-Seletivo-Formativo-PROSEF-2015-1-BAHIANA.pdf>>. Acesso em 10 junho 2015.
- CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de. **Evasão no ensino superior**: um estudo no curso de psicologia da UFRGS. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2012.
- COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.
- BERTELLI, Sandra Beneveto; DUARTE, Walquiria Fonseca. **Universitários em pontes**: a problemática da evasão do ensino superior e caminhos em orientação profissional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- D'ÁVILA, Cristina M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014. .
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINEAU Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Site oficial do Professor Cipriano Carlos Luckesi, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em 10 julho de 2015.

ARTIGO 3

Como candidatos ao curso de psicologia percebem a profissão escolhida?

How candidates for Psychology course feel that is the right choice?

Mônica Ramos Daltro*

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Psicóloga, psicanalista, doutoranda em Medicina e Saúde Humana, pela EBMSP – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Membro da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e do grupo de pesquisa Psicologia, Diversidade e Saúde.

E-mail: monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone: 71-87848493

Milena Pereira Pondé

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Psiquiatra, pós-doutorado na Divisão de Psiquiatria Social e Cultural na McGill University, Montreal-Canadá. Professora adjunta e orientadora da graduação e pós-graduação em Medicina e Saúde Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Autismo (LABIRINTO).

E-mail: milenaponde@bahiana.edu.br

Fone: 71-32768257

*Contato para correspondência

Mônica Daltro: monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone: 71-87848493

Rua Theodomiro Baptista 343/302A Rio Vermelho CEP 41.940-320 – Salvador / Ba

Resumo

Esse artigo é parte de uma tese de doutoramento que investiga a dimensão subjetiva presente na formação em psicologia, esta etapa da pesquisa investigou a percepções candidato aos cursos sobre a profissão escolhida. Estudo descritivo, aprovado pelo CEP, parecer nº 108.985 Analisa o conteúdo de 54 fichas contendo a percepção sobre a psicologia, durante vestibular, de uma instituição privada, em Salvador-Bahia. Os resultados confirmam a literatura sobre a percepção da psicologia como profissão de ajuda e identificam quatro núcleos de sentido para a ação de ajudar: curativo, orientadora e mediadora. Constata-se que psicologia é percebida como plural, mas a partir de valores próprios da modernidade, fundamentados em um modelo de subjetividade de natureza binária que tende a responder às demandas do discurso biomédico e neoliberal hegemônicos na contemporaneidade

Palavras Chave

Psicologia, profissão de saúde, escolha profissional

Abstract

This article is part of a Doctorate Thesis that investigate the subjective dimension presented in the psychology formation, that part of the research worked on the candidates perception about the professions to be chosen. Describing study approved by the CEP (Nº 108.985), analyses the content of 54 documents based on Psychology perception during the Entrance Test period of a private institution in Salvador, Bahia. The results confirm the literature of Psychology as a helping profession, and indentify three cores of helping sense: cure, orientation and mediation. It notes that Psychology is known as plural, parting from modernity own values, based on a model of Binary nature of subjectivity that implies in answer the demands of the hegemonic biomedical and neoliberal speech, which could not see the singularities process of the late modernity, described by Stuart Hall.

Key Words

Psychology, helping profession, Professional choices

Como candidatos ao curso de psicologia percebem a profissão escolhida?

INTRODUÇÃO

A identidade de uma profissão está dada por um conjunto de elementos que inclui imagens, sistemas de referência que circulam no ambiente sociocultural dando suporte à tradição profissional. Inclui, de forma decisiva, o sistema educativo de um país, com seus ideários políticos e ideológicos, assim como as dinâmicas coletivas existentes em cada território, que são validadas, ou não, pelo campo acadêmico (LODIEU; SCAGLIA; SANTOS, 2005).

Para Stuart Hall (2006), as identidades dos sujeitos contemporâneos estão colocadas a partir da percepção de certa crise cuja essência refere o declínio de velhas identidades que, historicamente, estabilizaram o mundo social, enquanto novas identidades emergem revelando a natureza fragmentada e mutante do indivíduo moderno. Considerando que esse sujeito contemporâneo é objeto de estudo e intervenção da psicologia, propõe-se discutir: como ela se tem colocado frente a esses novos sujeitos? Como esses novos sujeitos percebem a psicologia? Quem são esses sujeitos que escolhem a profissão psicologia?

Esses e outros questionamentos orientaram o trabalho de reformulação curricular de um curso de psicologia em uma instituição privada de ensino superior na Bahia, Região Nordeste do Brasil, vinculada a uma Fundação, sem fins lucrativos, cujo processo é foco da investigação de uma tese de doutorado, da qual este artigo é parte. O processo de reformulação curricular teve início com a presente investigação, que buscou conhecer a percepção dos candidatos ao curso de psicologia sobre a profissão escolhida com vista a alicerçar a construção de uma nova estrutura curricular.

Na literatura brasileira das últimas quatro décadas, candidatos ao curso de psicologia, hegemonicamente, afirmam a psicologia como profissão de *ajuda* (AREND; MOTTA, 2014; LAHM; BOECKEL, 2008; BASTOS; GONDIM, 2010; MAGALHÃES et al., 2001, SOUZA & TRINDADE, 1990).

Essa representação que encarna a percepção do senso comum (LEME; BUSSAB; OTTA, 1989) associa-se à representação hegemônica da psicologia como uma profissão de natureza clínica e privada, referida, também, em estudos realizados na Espanha, França e na América Latina (BORSEZI et al., 2008; BUELA-CASAL, et al., 2005; LODIEU; SCAGLIA; SANTOS, 2005; DIMENSTEIN, 2000; FOUCAULT, 1999). Esse panorama reflete os

parâmetros ideológicos presentes nas estruturas formativas do psicólogo que, historicamente, vem se consolidando no campo da clínica do anormal e do patológico e a partir de práticas que assumem uma dimensão categorizadora e adaptativa (BIRMAN, 2009; GONZÁLEZ REY, 2003; CANGUILHEM, 1999; FOUCAULT, 1999).

Essa imagem social da psicologia tem, no seu alicerce, uma concepção de sujeito que não corresponde ao sujeito contemporâneo, segundo Hall (2006), mas, ao sujeito do Iluminismo, que compreende a pessoa humana como um indivíduo unificado, regido pela razão e pela consciência, própria ao positivismo. Descrito como masculino, esse sujeito é detentor de uma interioridade que define sua identidade. É nessa perspectiva iluminista, que a psicologia consolida-se como uma profissão da modernidade. No Brasil, essa racionalidade se apoia no ideário capitalista e adere ao modelo de atuação liberal privatista (DIMENSTEIN, 2000).

Para Lacan (1998), essa psicologia da consciência, do *cógitó*, que faz menção a um modelo de subjetividade e sustenta a existência do sujeito holístico, vocacionado a ser feliz e ter sucesso, está forjada no discurso médico/laboratorial da modernidade que reduz as possibilidades identitárias da psicologia, pois restringe seu objeto a fins biológicos baseados em concepções científicas que precarizam o valor das produções subjetivas. Essa perspectiva tem tonificado os discursos sobre autoajuda, que se engendram à lógica do consumo, do individualismo e da cultura do narcísico que têm atravessado a imagem da psicologia.

O sujeito contemporâneo, descrito por Hall (2006), assim como a psicologia, não podem ser referenciadas a partir de uma identidade fixa ou unificada, na medida em que a contemporaneidade produz significações e representações culturais que se multiplicam que são cambiantes, impermanentes, compostas não por uma, mas por múltiplas identidades, algumas, inclusive, contraditórias.

Lodieu, Scaglia e Santos (2005), em um estudo sobre a representação social do psicólogo por estudantes argentino – inspirados na teoria da representação social de Moscovici – chamam a atenção para a necessidade de desenvolver estudos que abordem as representações sociais, relacionando-as, ou não, ao imaginário social, que possam identificar o caráter simbólico da atividade representativa daqueles sujeitos que partilham aquela mesma condição ou experiência social, como estratégia de reconhecimento do sentido que dão à sua experiência no mundo social, concepção adotada nesta tese para fundamentar a construção de um modelo curricular que possa subsidiar uma formação que apresente a multiplicidade identitária da

psicologia e, simultaneamente, inclua o conjunto de singularidades dos sujeitos que se oferecem a uma formação em psicologia.

Yamamoto, Falcão e Seixas (2011) descrevem o perfil identitário do estudante que ingressa em cursos de psicologia, no Brasil, como jovens, majoritariamente mulheres, de classe média e matriculados em instituições privadas. Essa é uma juventude que, segundo Birman (2008), tem suas referências identitárias ancoradas em registros sociais ligados ao consumo, ao individualismo, à espetacularização identitária, cujo pertencimento social está atrelado ao olhar do outro. Entretanto, são esses mesmos sujeitos que aparecem na literatura, afirmando escolher a psicologia com a intenção de **ajudar**. Não seria essa uma contradição? Será que a intenção de ajudar, atribuída à escolha pela psicologia está atrelada ao cuidado, aos valores, teoricamente próximos da religião, da solidariedade, da política ou ideais de transformação social? E a quem essa ajuda se endereça? Com vistas a problematizar essas questões, este artigo procurou conhecer a percepção de candidatos ao curso de psicologia sobre a profissão escolhida.

MATERIAL E MÉTODO

Estudo descritivo de abordagem qualitativa que analisa o conteúdo de 54 fichas contendo respostas à pergunta: *Para você, ser psicólogo (a) é...* Os dados são parte do banco de dados institucional, relacionados ao processo do vestibular do primeiro semestre de 2011 para o curso de psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. A análise documental foi aprovada institucionalmente, mediante carta de anuência. Os dados foram interpretados segundo análise de conteúdo, através do Método de Interpretação de Sentido (MINAYO, 2010), que se inicia com um processo de apropriação textual realizada com a leitura compreensiva do conjunto do material, seguindo-se o levantamento das palavras, ações, conjunto de inter-relações e conjunturas do corpo analítico, a partir das quais são identificadas categorias que classificam o conteúdo conforme as particularidades do material que orientaram o processo de interpretação dos dados .

RESULTADOS

Entre as 54 fichas de candidatos ao curso de psicologia incluídos neste estudo, 85%(46) tinham idade de 17 a 19 anos, 10%(5) de 20 a 25 e, 5%(3) maiores de 40 anos; 89% (48) da amostra é do sexo feminino. Na leitura compreensiva do conjunto de fichas apresentadas na **Figura 4.**,

Figura 4. Apresentação das categorias de sentido atribuídas a ação de ajudar em psicologia

Ajuda Curativa	Ajuda Orientadora	Ajuda Mediadora
<p><i>Ter a capacidade de ajudar o ser humano nos conflitos pessoais.</i></p> <p><i>(...) proporcionando, talvez, conforto e bem-estar ao paciente.</i></p> <p><i>Cuidar da saúde mental das pessoas já que é tão importante quanto a saúde física.</i></p> <p><i>(...) ajudá-las em suas frustrações e angústias, sem se envolver.</i></p> <p><i>Buscar soluções eficazes sem ter que utilizar métodos abrasivos ao corpo do paciente.</i></p> <p><i>(...) tentar entender o que se passa em diferentes mentes e, a partir daí, avaliar e mostrar os melhores meios de viver.</i></p> <p><i>Buscar beneficiar ao paciente, de forma a equilibrá-lo psicologicamente.</i></p>	<p><i>Poder ajudar ao outro ensinando a saber se ajudar, para saber como se desenvolver.</i></p> <p><i>(...) não ter olhar crítico nem discriminador, é ser amigo.</i></p> <p><i>Ser bom. Saber ajudar. Orientar, ouvir e falar, quando necessário.</i></p> <p><i>Enxergar suas qualidades e os defeitos e tentar auxiliá-los sempre.</i></p> <p><i>Ter capacidade de escutar, compreender o paciente sem, no entanto, julgá-lo ou interferir ativamente nas decisões do mesmo (...) levando-o a autorreflexão e a uma reforma interior.</i></p>	<p><i>É poder ajudar as pessoas a descobrir quem elas são sem nenhum tipo de preconceito.</i></p> <p><i>Ser psicólogo é ajudar os outros a se descobrir.</i></p> <p><i>(...) ajudar o paciente a buscar a essência e, enfim, encontrar-se.</i></p> <p><i>(...) fazendo-o aprender a lidar com as próprias diferenças e dificuldades para facilitação de sua relação consigo e com o outro.</i></p> <p><i>(...) buscando uma maneira de ajudar na melhoria da sociedade e dos indivíduos a ela pertencentes.</i></p> <p><i>Compreender as relações entre as pessoas.</i></p> <p><i>Melhorar a si próprio e o ambiente que o cerca.</i></p> <p><i>Compreender princípios básicos de sociedade, os conflitos e diferenças e saber aplicar em diversos contextos.</i></p> <p><i>Através do atendimento e da assistência aos pacientes, realizar transformações sociais e facilitar alguns processos e situações possibilitando ao paciente um maior entendimento de si mesmo e da sociedade em que está inserido.</i></p>

A análise dos dados observou-se que a palavra ou ação de *ajudar* esteve presente em 95% das 54 frases analisadas. Nos 5% restantes apareciam as palavras compreender, adquirir conhecimento ou informação. A categoria *ajuda* no contexto das respostas analisadas, identifica, simultaneamente, o fazer do psicólogo e o objeto de estudo da psicologia, descrito a partir de palavras como *mente, paciente, pessoa, ser humano*. A análise interpretativa do sentido das palavras possibilitou a classificação de três distintos núcleos de sentido para a categoria *ajuda*: **curativa, orientadora e mediadora** como apresentadas na **Figura 4**.

O sentido de **ajuda curativa** refere-se a respostas que incluem palavras como *paciente, doença*, trauma indicativo de que o fazer do psicólogo está relacionado a uma prática de cura e cuidados relacionados ao adoecimento ou patologias, como descrito no exemplo, a seguir:

Ajudar a tratar a mente das pessoas melhorando seus traumas, doenças, dúvidas e, também, levar a pessoa a se encontrar.

O sentido da **ajuda orientadora** identifica a ação do psicólogo dirigida a modificações de comportamentos e atitudes, pressupõe uma menor autonomia do outro e contempla referenciais prévios de melhorias:

(...) tentar entender o que se passa em diferentes mentes e, a partir daí, avaliar e mostrar os melhores meios de viver

Compreender melhor determinadas situações e, assim, saber administrá-las, ser mais tolerante, poder ajudar as pessoas ouvindo-as e aconselhando-as.

Poder ajudar ao outro ensinando a saber se ajudar, para saber como se desenvolver.

O sentido da **ajuda mediadora** está identificado em respostas que apontam para o fazer em psicologia que considera a autonomia potencial do outro e se realiza facilitando o processo individual a partir de certa neutralidade. Evidencia o homem como sujeito em permanente interação com o ambiente e o fazer do psicólogo construído nessa interação com o mundo:

Ajudar a desvendar e entender a vida e buscar melhorias no modo de encarar as adversidades e obstáculos.

Compreender princípios básicos de sociedade, os conflitos e diferenças e saber aplicar em diversos contextos.

Através do atendimento e da assistência aos pacientes, realizar transformações sociais e facilitar alguns processos e situações possibilitando ao paciente um maior entendimento de si mesmo e da sociedade em que está inserido.

DISCUSSÃO

O perfil dos sujeitos que participaram deste estudo está em acordo com a literatura (YAMAMOTO; FALCÃO; SEIXAS, 2011) e a percepção deles em relação à psicologia e, também, confirma os estudos realizados pela literatura brasileira, nas últimas quatro décadas, nos quais a psicologia é socialmente representada como uma profissão de ajuda que se realiza na clínica (AREND; MOTTA, 2014; BASTOS; GONDIM, 2010; MAGALHÃES et al., 2001, SOUZA; TRINDADE, 1990). A análise sobre o sentido atribuído a essa ajuda possibilitou a identificação da ajuda curativa, orientadora e mediadora, sendo, cada uma delas, referida a uma concepção de sujeito e a distintas possibilidades de atuação em psicologia.

A **ajuda curativa** é a categoria com maior número de referências e apresenta o fazer em psicologia no campo da assistência à saúde que está, conceitualmente, referida a partir da ausência de doenças, no campo do patológico, em que a psicologia clínica historicamente se consolidou. Nessa perspectiva, os objetos da intervenção da psicologia são os *pacientes, doentes, os sofrimentos, os transtornos* e o fazer aponta para a possibilidade de *tratar e de curar*. Nessa posição, a psicologia é apreendida pelo imaginário do senso comum como uma prática voltada para a interioridade de sujeitos, que se realiza mediante relações duais e pressupõe uma suposta neutralidade em relação aos pacientes. Essa categoria de sentido assinala a representação da psicologia organizada em sua epistemologia científica, consolidada a partir do sujeito do Iluminismo, referido por Hall (2006), na qual o *ajudar* assume o contorno do hegemônico modelo de assistência à saúde, curativo e hospitalocêntrico, que reproduz desigualdades sociais e econômicas. Mas, também, minimiza o sofrimento de muitos sujeitos enredados na teia da existência.

A cura e a salvação são, segundo Joel Birman (2009), dois registros forjados pelas sociedades ocidentais para dar conta do confronto do mal-estar da cultura contemporânea, próprias das questões relacionadas à existência e à morte que evidenciam a percepção sobre a finitude e, na sociedade ocidental, assumiu o lugar do mal ao longo da história. A civilização greco-romana estava ligada ao cuidar de si, no mundo, para se preparar para a morte e é apagada pelo cristianismo, com a promessa de vida eterna. Na modernidade, a questão do mal desloca-se do registro de salvação e fé religiosa para os registros de cura e ciência baseadas em

evidências, que constroem referências padronizadas de bem e mal-estar para sustentar os efeitos de subjetivação "(...) a medicalização da vida, conjugada à psiquiatrização da existência, instrumentada pelas neurociências, encontra aqui o seu canteiro de obra" (BIRMAN, 2009, p. 73).

A psicologia incorpora-se a essa cruzada, assumindo sua face curativa e, também, volta-se a combater o mal. A busca por atenuar o sofrimento humano associa-se às demandas de consumo, urgência, produtividade, refugiando-se, assim, em diagnósticos e na medicalização, em detrimento de aspectos considerados, ao longo da modernidade, inerentes à existência humana, como a percepção da tristeza, que assume a face de depressão e, hoje, está personificada como um dos males dos séculos XX e XXI, diferentemente das possibilidades transformadoras indicadas, por exemplo, pela poesia moderna de Vinicius de Moraes que, ao considerar o sujeito finito, vulnerável e capaz de saber criar, afirmava que “para fazer um samba com beleza, é preciso um bocado de tristeza, senão, não se faz um samba não”, dando à criatividade, a sublimação, o poder transformador e elaborador das dores da existência humana.

Outra face da psicologia descrita como núcleo de sentido da categoria ajuda, pelos candidatos ao curso é a **ajuda orientadora**, que apresenta uma psicologia que *aconselha, mostra, orienta, ensina* e tem como objeto de estudo *a pessoa, o próximo, o ser humano*. Nessa categoria de respostas, pode-se observar que a percepção sobre o fazer do psicólogo já se distancia da neutralidade científica, implica a sua própria pessoa, seus valores e referências pessoais, colocados numa perspectiva idealizada, na qual o profissional se confunde com *o amigo* e anseia *ser bom, ter sensibilidade, estar apto a tolerar e, acima de tudo, não julgar*:

Saber ouvir e ter sensibilidade ao ouvir e respeito, em primeiro lugar, tentar entender o que se passa em diferentes mentes e, a partir daí, avaliar e mostrar os melhores meios de viver.

Compreender melhor determinadas situações e, assim, saber administrá-las, ser mais tolerante, poder ajudar as pessoas ouvindo-as e aconselhando-as.

Poder ajudar ao outro ensinando a saber se ajudar, para saber como se desenvolver.

Nessa perspectiva, o sentido de ajudar está diretamente ligado ao que Figueiredo e Santi (2013) identificaram como um sistema de docilização e domesticação do indivíduo, próprio do ideário disciplinar da modernidade, presentes, desde o século XIX, nas grandes agências sociais

como escolas, fábricas, prisões, hospitais e, também, na psicologia, conforme referido anteriormente. Nessa leitura, o ajudar se associa a uma face do poder hegemônico, alienante, da sociedade contemporânea, que se esforça por reduzir os inconvenientes da liberdade e singularidade, mantendo certa ilusão de que somos cada vez mais livres e singulares (FIGUEIREDO; SANTI, 2013). Em vez do altruísmo, brotam, nessas narrativas, indicativos de uma ação voltada à alienação. O psicólogo que promove a **ajuda orientadora** está situado num contexto humanista que pressupõe o sujeito holístico, que imagina poder ser poupado do mal-estar de uma cultura.

O outro sentido atribuído à ajuda, que emergiu do conjunto de narrativas estudadas, é a **ajuda mediadora** que coloca em evidência a noção de interioridade que se produz a partir de singularidades construídas nas relações sociais. Nesse sentido, o sujeito é detentor de um núcleo ou essência interior, mas ele não é autônomo ou autossuficiente e pode ser permanentemente modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais:

(...) fazendo-o aprender a lidar com as próprias diferenças e dificuldades para facilitação de sua relação consigo e com o outro.

Compreender princípios básicos de sociedade, os conflitos e diferenças e saber aplicar em diversos contextos.

Através do atendimento e da assistência aos pacientes, realizar transformações sociais e facilitar alguns processos e situações, possibilitando ao paciente um maior entendimento de si mesmo e da sociedade em que está inserido.

Na **ajuda mediadora**, a ação do psicólogo está colocada a partir de uma posição de oferecimento, na qual o psicólogo se empresta ao outro para que algo novo se produza, numa posição que pode ser clínica, social ou organizacional.

Além de colocada como uma profissão de ajuda, os resultados confirmam a identificação de uma prática profissional associada à clínica, como afirma a literatura (GONZÁLEZ REY, 2003; FOUCAULT, 1999; CANGUILHEM, 1999). Uma clínica identificada com a psicanálise, com referência a conceitos como o *inconsciente*, ao método da escuta flutuante, à posição de certa imparcialidade, além da atitude de *emprestar-se*, referida anteriormente:

Analisar seu inconsciente e tentar buscar soluções para seus conflitos.

Ser psicólogo é ajudar os outros a se descobrir.

Escutando-o como ser humano e sem julgá-lo.

Ter capacidade de escutar, compreender o paciente sem, no entanto, julgá-lo ou interferir ativamente nas decisões do mesmo (...) levando-o a autorreflexão e a uma reforma interior.

(...) ajudar a desvendar e entender a vida e buscar melhorias no modo de encarar as adversidades e obstáculos.

As contribuições da psicanálise para a psicologia são inegáveis, especialmente para o desenvolvimento da prática clínica e da indissociabilidade entre o psíquico e o somático (GONZÁLEZ, 2003). Entretanto, ao longo de suas histórias, tanto a psicanálise como a psicologia foram comprometidas com os ideários do cientificismo, da lógica neoliberal de mercado, que as aproximou, sobremaneira, da lógica curativa, patologizante da contemporaneidade em detrimento do caráter transformador, proposto por Freud, no início do século XIX. Essa psicanálise “original”, por princípio, se opõe a essas psicologias que tentam explicar, de maneira universal, o funcionamento de sujeitos, de sua atividade mental a partir da resposta do sistema nervoso central ou de um sistema físico-químico, assim como à psicologia normativa, que exclui as singularidades em nome de padrões populacionais de conduta e investe em adestramentos. A psicanálise, enquanto prática clínica, propõe a possibilidade de fazer falar uma subjetividade, cada dia mais silenciada, pelas forças normatizadoras da nossa cultura ocidental (KEHL, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O efeito desse histórico e eficiente processo de normatização da psicologia tem sido desafiado pela potência das novas formas de subjetivação que se colocam a partir do sujeito da pós-modernidade, ou da modernidade tardia, como preferia nomear Stuart Hall (2006). Desafiam esses modelos de psicologia que se ancoram em perspectivas essencialistas, na medida em que, múltiplas identidades são produzidas continuamente e permanentemente transformadas nas formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Essas identidades garantem a produção do mal-estar, de contradições, de tensionamentos, de diferenças e, também, de felicidades e sentimentos provisórios de completude. Se por um lado, essa lógica, desarticula padrões e modelos

identitários estáveis, por outro, abre múltiplas possibilidades de novas articulações, de transdisciplinaridades, de redes, de mudança permanente e com muita aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa são indicativos de que o senso comum, representado pelos candidatos que escolhem pela psicologia neste curso, apreende a multiplicidade identitária da psicologia diferenciando suas possibilidades de colocação frente a diferentes concepções de sujeito. Entretanto, identificam sua prática à clínica de inspiração psicanalítica. Evidenciam a percepção de uma psicologia construída a partir de valores próprios da modernidade, fundamentados em um modelo de subjetividade de natureza binária que envolve sujeito/sociedade, interioridade/exterioridade, saúde/doença. Abre-se com este estudo a necessidade de discutir modelos formativos que possam contemplar esse novo sujeito e investigar as possibilidades da psicologia, em seu natural talento para a pluralidade, prosperar na forma como é percebida e como se apresenta.

REFERÊNCIAS

- AREND, Mariane Iuva; MOTTA, Roberta Fin. Representação social da psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 415-423, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000300010&lng=en&tlng=pt. Acesso em 13 ago. 2015.
- BASTOS, Antonio Virgílio de Bitencourt; GONDIM, Sonia Maria Guedes. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BIRMAN, Joel. Adolescência sem fim?: peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: CARDOSO, Martha Rezende; MARTY, François (Orgs.). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 81-105.
- BIRMAN, Joel. **Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BORSEZI, C. S. et al. Representação social da psicologia e do psicólogo sob o olhar da comunidade de Assis/SP - Brasil. **Psicologia para América Latina**, México, n. 14, p. 1-8, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300010&lng=pt&tlng=en. Acesso em: 13 ago. 2015.
- BUELA-CASAL, Gualberto et al. Imagen de la psicología como profesión sanitaria em profesores universitarios de psicología y de medicina. **Papeles del Psicólogo**, España, v. 26, n. 91, p. 4-15, 2005.
- CANGUILHEM, Georges. Que é a psicologia? **Impulso: Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 11, n. 26, p. 11-26, 1999.

DIMENSTEIN, Magda. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 95-121, 2000.

FIGUEIREDO, Luís Claudio M.; SANTI, Pedro Luz Ribeiro de. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2013.

FOUCAULT, Michel. A psicologia de 1850 a 1950. In: MOTTA, Manoel Barros de (Org.). **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. p. 122-139. (Coleção Ditos e Escritos, 1).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAHM, Camila Roberta; BOECKEL, Mariana Gonçalves. Representação social do psicólogo em uma clínica-escola do município de Taquara/RS. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 79-92, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 13 ago. 2015

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva; BUSSAB, Vera Silvia Raad; OTTA, Emma. A representação social da psicologia e do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100009&lng=en&tlng=pt>. Acesso em 15 mar. 2014.

LODIEU, María Teresa; SCAGLIA, Héctor; SANTOS, Julia. La representación social del psicólogo en estudiantes de universidades nacionales. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN, 12; ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 1., 2005, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2005. P. 82-83. Disponível em: <<http://www.aacademica.com/000-051/297>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MAGALHÃES, Mauro et al. Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 10-27, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 jul. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; FALCAO, Jorge Tarcísio da Rocha; SEIXAS, Pablo de Sousa. Quem é o estudante de psicologia do Brasil?. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 209-232, 2011. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2015.

ARTIGO 4

Protagonismo estudantil como objeto da formação acadêmica em Psicologia: um relato de experiência no Brasil¹¹

Protagonismo Estudantil Como Objeto da Formação Acadêmica em Psicologia: um relato de experiência no Brasil

Protagonism for students as academic formation progress for Psychology: An experience in Brazil

Mônica Ramos Daltro¹²

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Salvador – Bahia - Brasil

Milena Pereira Pondé

Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

Salvador – Bahia - Brasil

¹¹ Trabalho aprovado no Congresso Latino Americano de Ensino em Psicologia – Santa Marta Colombia 06 a 10 de outubro de 2015 – Revista Integración Académica en Psicología

¹² **Contato para correspondência:** Mônica Ramos Daltro – Psicóloga, psicanalista, Prof. assistente e doutoranda da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – monicadaltro@bahiana.edu.br Tel. 55(71)87848493
Endereço: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A – Rio Vermelho CEP 41.940 230 – Salvador – Bahia - Brasil

RESUMO

Este estudo é parte de uma tese de doutoramento que investiga o processo de reformulação de um currículo do curso de Psicologia, em uma instituição privada, sem fins lucrativos na Bahia-Brasil, que concebe a psicologia como uma profissão de saúde na sua dimensão ampliada. Isso demanda, da estrutura curricular, o compromisso com o desenvolvimento de competências que deem suporte a uma atuação profissional com posicionamentos políticos. Considera-se que os objetivos educacionais da formação em psicologia devem buscar o desenvolvimento de valores e competências que forneçam suporte para uma atuação profissional ética, baseada na equidade, na articulação crítica de ideias, fluência verbal e posicionamento político, considerando que a possibilidade de sentido da representação do coletivo não é inata e se coloca como um investimento na experiência futura de representação da própria categoria. O desenvolvimento das competências supracitadas é identificado no âmbito do curso de Psicologia, a partir do estabelecimento de uma cultura de trabalho coletivo e do exercício dialógico e dialético que se realiza nos Conselho de Série (CS), um espaço democrático de acompanhamento longitudinal do processo formativo que permite aos distintos grupos envolvidos avaliar e intervir, de forma contínua, no projeto político-pedagógico do curso. Este relato descreve estratégias de produção de sentido para o desenvolvimento de competências que fundamentam posições políticas, que deslocam o estudante da posição passiva de acumulador de informações, para dar lugar a um sujeito apto a produzir transformações sociais, afirmando a formação acadêmica como campo de produção de subjetividades que demanda o empoderamento dos sujeitos para responderem ao fazer em psicologia no campo da saúde.

Palavras Chaves

Estudantes de Psicologia Protagonismo estudantil Conselho de Série Currículo Empoderamento

ABSTRACT

This article is part of a Doctorate Thesis that studies the reformulation process of the curriculum of Psychology course in a non-profit private institution in Bahia, Brazil, that think Psychology as a health profession in it expanded dimension. That demands from the curriculum structure the commitment with competences that support the professional acting linked with political positioning. It is considered as educational objective for Psychology students that they should follow the development of ethics, equity, critical ideas, verbal fluency and political positioning, considering the possibility that the collective representation it is not innate and can grow itself based on the category. The Psychology course identify the development of competences above, prioritizing the collective work and the exercises discussed on the Series Council, a democratic space designated to longitudinal attendance for the formative process. That space allows different groups to discuss, assess, in a continuous manner, about the political-pedagogic project of the course. That report describes strategies of sense production for the growing of competences that provide to the students, abilities to move from the place of only listen and learn, to a space of subjectivity and destined to social transformations. That empowering is only permitted with Psychology immersed at health field.

Key Words

Psychology student, Protagonist, Series Council, Curriculum, Empowering

Um currículo é um território em disputas político-pedagógicas, conforme nos ensina Miguel Arroyo (2013), um espaço cultural onde realizações e mal-estares são vivenciados, onde identidades e jogos de poder se afirmam e se reconfiguram num movimento permanente de tensionamento. Este estudo é parte de uma tese de doutoramento que apresenta um modelo de currículo para a formação do psicólogo como profissional de saúde na sua dimensão ampliada e discute a importância de contemplar, na estrutura curricular, estratégias que propiciem o desenvolvimento de competências para assumir posicionamentos políticos.

A dimensão ampliada de saúde está configurada a partir da qualidade dos processos de vida, inclui a dimensão simbólica, complexa nos quais os aspectos biopsicossociais se entrelaçam aos contextos socioeconômico, político, histórico e cultural em seu campo de abrangência (Coelho & Almeida-Filho, 2002). Optar por organizar uma estrutura formativa, nessa perspectiva, impõe ao projeto pedagógico o desafio de comprometer os estudantes e docentes com a dimensão política intrincada com o objeto saúde, este, afirmado a partir do modo de viver, como reflexo de uma conjuntura social, econômica, política, cultura e histórica. Circunscreve, assim, o fazer em psicologia deslocado conceitualmente do campo exclusivo da doença e da assistência, mas aberto à promoção da saúde e à saúde pública.

Entretanto, arraigada à estrutura educacional brasileira está, hegemonicamente, a educação bancária, desvinculada da vida e centrada no teorismo vazio, vulnerabilizando o desenvolvimento da criticidade, da consciência, da própria identidade de coletivo. Desde o período do regime militar, testemunha-se, no ensino superior, a produção de estruturas curriculares que sustentam modelos de alienação, que despolitizam os sujeitos, limitando o exercício da discussão sobre sua problemática, do diálogo constante com o outro (Freire, 2011). O regime democrático que sucedeu ao regime militar, aderiu ao ideário neoliberal sustentando a concepção de educação como um produto de consumo, cuja qualidade varia de acordo com a potência de compra ou, supostamente, pelo mérito pessoal.

O protagonismo estudantil, personificado historicamente na atuação dos movimentos estudantis, também foi decisivamente afetado e, hoje, está atravessado pela crise da universidade brasileira em seu acelerado processo de desmonte e privatização, tamponado pelos discursos de democratização do acesso ao ensino superior por camadas sociais excluídas. Pequenos grupos de militantes resistem à apatia de uma geração, tentando resgatar valores coletivos, inspirados pelos ideais de mudança social da geração de 1968 e sustentam a resistência ao individualismo, prevalente entre os estudantes brasileiros (Paula, 2004).

A história da psicologia e de suas estruturas formativas são, também, conseqüentes desse processo. A profissão de psicólogo nasce em meio à ditadura militar e sua estrutura curricular estava pautada na Lei 5.540/68, de concepção tecnicista, organizada a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, que propunham um ciclo básico, regime de crédito, de matrícula por disciplina e departamentalização (Saviani et al., 1984), o qual, não só fragmentava o conhecimento em disciplinas, como dispersava os estudantes em espaços físicos diferentes. Havia uma política que afirmava a fragilização do protagonismo estudantil e pulverizava as identidades coletivas. A partir daí, os modelos educacionais têm perpetuado esse trabalho de despolitização sustentando a desilusão frente aos ideais coletivos, para dar espaço a uma cultura de consumo e individualidades.

Essa perspectiva deixa evidente a responsabilidade da universidade e de suas estruturas educacionais no papel de mediadores de um processo de ressignificação dessa realidade, investindo na construção de valores para uma sociedade-cidadã e menos desigual, a partir do desenvolvimento de competências que possam dar suporte a posicionamentos políticos com possibilidade de representação de coletivos. A competência para atuar politicamente é equivocadamente atribuída a um talento pessoal, como se fosse essa, uma condição inata e não construída na interação social.

Considerando o psicólogo como profissional de saúde e a dimensão política intrincada à concepção ampliada de saúde, faz-se necessário promover, no âmbito da estrutura curricular, estratégias que permitam – a jovens mulheres, de classe média que escolhem a psicologia por motivações internas de natureza humanista (Yamamoto, Falcão & Seixas, 2011; Gondim, 2002) – o desenvolvimento de competências que possibilitem a construção de novos modelos de protagonismo, exercitando, na graduação, a experiência de empoderamento, necessário à prática de assistência, prevenção e desenvolvimento de possibilidade de sujeitos, organizações e comunidades que são atribuídas ao fazer em psicologia nos domínios da saúde.

Este artigo chama a atenção para a necessidade de incluir, nos domínios da formação do psicólogo, conteúdos e estratégias educacionais que promovam a aprendizagem sobre o sentido da representação, da responsabilidade sobre o coletivo e da construção de processos coletivos. Neste relato de experiência, descreve-se o Conselho de Série, como espaço singular de aprendizagens, e uma Avaliação Curricular, incluindo o processo de construção e os resultados obtidos, constituída como possibilidade de problematização da prática pedagógica pelos estudantes.

As estratégias educativas escolhidas para sustentar os objetivos educacionais do currículo, que é objeto deste estudo, estão baseadas nos quatro pilares da educação, definidas no Relatório para a UNESCO (1998) da [Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI](#), que definem uma educação direcionada para: **aprender a conhecer** (adquirir instrumentos de compreensão), **aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente), **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros em todas as atividades humana) e, finalmente, **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores). Este projeto de formação de psicólogos como profissionais de saúde articula a esses pilares os princípios norteadores do Sistema Único de Saúde (SUS), a saber, equidade, universalidade, descentralização.

Com esse horizonte, o curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, mantido por uma fundação sem fins lucrativos na Bahia, Região Nordeste do Brasil, elaborou, de forma coletiva, um currículo que investe na integração teoria-prática, na interdisciplinaridade, no uso de metodologias ativas, na implantação de uma cultura coletiva de trabalho docente focalizando a experiência de empoderamento de todos os sujeitos nela envolvidos. Integrado a uma tradicional Escola Médica, o curso de psicologia desafia a dimensão discursiva sobre o patológico e investe na constituição de uma identidade de profissional de saúde que dá centralidade à sociedade e ao sujeito social, em lugar da doença, contemplando as discussões sobre princípios como igualdade, direitos sociais e justiça social, diversidade, identidades, valendo-se de estratégias pedagógicas que implicam o sujeito/estudante com sua aprendizagem e suas escolhas, sejam elas quais forem. Instituiu-se, assim, como objeto formativo, uma lógica de cuidado em saúde (Ferreira Neto, 2011).

Na experiência do currículo, que faz contexto a essa discussão, a participação estudantil sempre esteve regimentalmente colocada nos órgãos de gestão acadêmica, como Núcleos Curriculares ou Conselho de Integração Curricular (CIC). Entretanto, a ocupação desse espaço assumia uma face compulsória e testemunhava-se uma atitude desinteressada, por parte dos estudantes, com especial dificuldade apresentada pelos representantes, para difundir as informações ali circulantes, em uma evidente posição subjetiva de passividade frente à própria formação. De 2009 a 2010, instituiu-se o processo de reformulação curricular que convocou o coletivo de estudantes a participar do processo identificando novas possibilidades formativas. Entretanto, novamente o que se observou foi um baixo nível motivacional, com a participação de alguns poucos sujeitos interessados em problematizar a formação e os rumos futuros do curso no qual estavam matriculados.

Ajudados pela natureza seriada do curso, implantou-se, nos últimos cinco anos, uma cultura de trabalho coletivo decorrente de uma mudança na cultura organizacional do curso de Psicologia que permitiu à comunidade acadêmica atribuir novos sentidos para a participação nos órgãos colegiados, assim como a experiência de representação vivida em distintos espaços acadêmicos. A coordenação passou a ser compartilhada a partir do Núcleo Docente Estruturante (NDE)¹³; os professores estabeleceram uma cultura de trabalho em equipe – com, pelo menos, uma reunião mensal – constituindo a representação docente por série; os alunos foram convocados a eleger seus representantes para participação no Conselho de Série, que assumiu o espaço de território dialógico e dialético de reflexão coletiva da prática pedagógica.

Os Conselhos de Série (CS), um espaço regimental, acontecem bimestralmente, organizam-se a partir de dois representantes docentes e dois discentes de cada semestre, com a participação da coordenação do curso e mediado por uma pedagoga que ocupa o lugar da supervisão pedagógica, no âmbito do curso. Tem como propósitos refletir a prática pedagógica, discutir e acompanhar as questões cotidianas do processo ensino-aprendizagem, a saber: metodologias de ensino, processos de avaliações, relação professor-aluno, planejamento, modos de aprendizagem e outros temas pertinentes ao processo pedagógico. Trata-se de um espaço democrático que permite, aos distintos grupos envolvidos, avaliar e intervir, de forma contínua, no projeto político-pedagógico do curso, mas, também, interfere na forma como cada grupo aprende e ensina, singularizando cada experiência. Esse contexto, dá sentido à experiência de representação do coletivo, não sem dificuldade. Não entendi põem-se, em ato, diferenças, identidades, disputas de poder, mas em um ambiente mediado onde subjetividades se produzem e mudanças na realidade do currículo se realizam. No processo de reformulação curricular, os resultados produzidos a partir dos Conselhos de Série foram determinantes para a consolidação de um currículo voltado para o desenvolvimento integrado de competências atitudinais, conceituais e técnicas que implicam um fazer profissional articulado a partir de escolhas políticas e epistemológicas.

A implantação do novo projeto pedagógico, constituído a partir da reformulação curricular, demandou a avaliação do processo e optou-se por convidar os estudantes a construí-la, investindo no exercício da reflexão da prática e como estratégias de desenvolvimento de competências gerais de avaliação, crítica, senso de coletividade, análise, possibilidade de

O NDE é um órgão consultivo da coordenação de curso, responsável pelo processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do curso.

transformação da realidade e problematização da própria experiência pedagógica, pensada sempre como política.

O trabalho de avaliação do currículo realizou-se a partir das seguintes etapas: planejamento, construção, testagem e aplicação do instrumento, análise dos dados, devolução dos resultados, mudanças na matriz curricular.

A etapa de planejamento envolveu a coordenadora do curso, supervisora pedagógica e representante discente do curso que se organizaram como uma comissão de avaliação. Seguiu-se a etapa de construção de um instrumento de avaliação, optou-se por um questionário e pela aplicação presencial. As questões levantadas pela comissão foram compartilhadas com os representantes, que aprimoraram o questionário. Depois, realizou-se uma aplicação simulada entre eles, e a discussão posterior resultou na elaboração de um questionário semiestruturado, contendo 13 questões (**Anexo 7**), sendo 11 fechadas e duas abertas. As questões fechadas contemplam um panorama geral sobre a dinâmica de funcionamento do curso, organizadas como escala Likert envolvendo cinco alternativas para avaliar o nível de satisfação com o curso (Concordo Inteiramente; Concordo Parcialmente; Discordo; Discordo Parcialmente; Não tenho uma posição sobre o tema). As duas questões abertas, investigam a percepção dos estudantes sobre a experiência com as metodologias ativas que envolvem o PBL e o Internato. Essas respostas não estão apresentadas neste estudo, pois serviram como inspiração para a construção dos dois estudos posteriores que integram a tese. O questionário foi impresso, aplicado pelos representantes de série, em março de 2014, nas salas de aula, e a participação foi voluntária.

Todos os resultados foram apresentados e discutidos com os representantes de série para que compartilhassem com suas turmas e a coordenadora do curso ficou responsável por partilhar com os docentes. Posteriormente, o NDE formulou ajustes na matriz curricular a partir dos resultados gerais do processo. Os questionários ficaram sob a guarda da coordenação de curso e foram disponibilizados, mediante carta de anuência institucional, para realização dessa investigação de natureza descritiva e interpretativa.

A população de estudo envolveu todos os alunos matriculados do 2º ao 8º semestre do curso, no momento da pesquisa. Optou-se por excluir os calouros, em função do pouco tempo de exposição ao curso.

Entre os 235 alunos matriculados do 2º ao 8º semestre, 154 se disponibilizaram a participar da avaliação, o que corresponde a 65,5% do total. A distribuição de estudantes por semestre está apresentada na Tabela 1. O maior percentual de participantes era do 2º semestre 28,6%(44) e o menor, do 5º, com 2,6% (4). A amostra foi considerada bem distribuída quando analisados os números de estudantes por turma.

Tabela 2. Distribuição da frequência de participantes da avaliação por semestre

Semestre	N	%
2º semestre	44	28,6
3º semestre	20	13,0
4º semestre	22	14,3
5º semestre	4	2,6
6º semestre	30	19,5
7º semestre	10	6,5
8º semestre	24	15,6

Os dados foram organizados em duas categorias de respostas: **Concordam** (que inclui os que concordam plenamente e parcialmente) e **Discordam** (que inclui os que discordam plenamente e parcialmente). Destaca-se que a alternativa *Não tenho opinião sobre o tema* não foi indicada em nenhuma das questões por nenhum dos respondentes. Os resultados, expostos na **Tabela 3**, revelam uma percepção geral positiva dos elementos curriculares indicados na avaliação com percentuais acima de 80% para a análise da dinâmica de apresentação dos conteúdos, práticas interdisciplinares verticais e horizontais, desenvolvimento de competências e modelos de avaliação. Apenas na distribuição e organização da carga horária, emergiram como indicadores de potencialidades a serem trabalhadas com níveis de concordância abaixo de 70%.

Tabela 3. Distribuição de frequência da avaliação dos estudantes de psicologia em relação ao curso

Questões	Concordam Plenamente		Discordam	
	N	%	N	%
Componentes curriculares abordam os objetivos propostos	130	84	23	14,9
Conteúdos apresentados são relevantes na formação	144	95,4	7	4,6
Percebem a relação entre os conteúdos do semestre com os do semestre anterior	133	86,9	20	13,
Componentes curriculares são apresentados de forma motivadora	112	73,2	41	26,8
Metodologias de ensino promovem integração do grupo	111	72,1	43	27,9
Metodologias de ensino promovem competências interpessoais	130	85	23	15
Carga horária está adequada ao conteúdo e metodologias	101	66	52	34
A carga horária ao longo da semana favorece a aprendizagem	97	63,4	56	36,6
Prática interdisciplinar e aprendizagem	126	82,4	27	17,6
Avaliação coerente com objetivos	130	85	23	15
Instrumentos de avaliação	144	95,4	7	4,6

Observa-se que a proposta integrativa do currículo é percebida por mais de 80% dos sujeitos que participaram do estudo, quando afirmam identificar as relações existentes entre semestres e dentro dos semestres. Os conteúdos são considerados importantes e, a forma como são apresentados, motivadora e promotora de competências interpessoais, assim como de investimento na integração do grupo. O sistema de avaliação aparece como adequado ao processo.

A distribuição da carga horária por disciplina, semestre e semana são identificados como o ponto mais vulnerável. Para que não fossem ministradas aulas aos sábados ou durante as tardes, optou-se por aulas contínuas de segunda a sexta-feira, das 7 às 13 horas, uma carga horária diária considerada pesada, mas, ainda assim, considerada apropriada por 63,4% dos sujeitos do estudo. Entretanto, novos estudos precisam ser desenvolvidos ampliando essa discussão e os efeitos dessa escolha no processo pedagógico.

Quando se define que o currículo está fundamentado nos princípios do SUS, está pressuposto um modelo pedagógico fundamentado pelos princípios da interdisciplinaridade, que é reconhecido pelos dados apresentados. Para Danon e Santos (2012), a ação pedagógica interdisciplinar baliza a construção de um modelo educacional participativo, permitindo que a formação ultrapasse a constituição de uma identidade ocupacional e investe na formação do sujeito social, que aprende, através de suas ações, sobre os objetos e a realidade, construindo, de forma singular, suas próprias categorias de análise e pensamento. Essa perspectiva permite a preparação de sujeitos para responderem aos desafios do trabalho, no campo da saúde, em sua dimensão ampliada, como promotores de saúde.

A promoção à saúde constitui-se como um dos principais modelos teórico-conceituais que subsidiam políticas de saúde em todo o mundo. Referenciada no documento da Organização Mundial de Saúde (OMS), propõe que se coloque em destaque, no processo de formação acadêmica, a dimensão política dos determinantes em saúde de forma a construir uma ponte direta entre as práticas de cuidado em saúde e a constituição de políticas públicas que deem suporte à constituição de ambientes sustentáveis de convivência, trabalho, educação, assistência social, que reorientem os serviços de saúde e promovam o desenvolvimento da capacidade de empoderamento de sujeitos e coletivos (Carvalho & Gastaldo, 2008).

Nessa mirada, a preparação de psicólogos em seu histórico modelo tradicional é reorientada nessa proposta curricular, que se compromete com a dimensão política da formação, seja na dimensão do conteúdo teórico, propondo um maior investimento nos conhecimentos sobre as políticas públicas, funcionamento de organizações públicas e privadas, assim como de comunidades, seja na dimensão prática, quando trabalha integrando teoria e prática em contextos de saúde pública em que o estudante pode conhecer e refletir sobre determinantes e causas da saúde, atuando a partir de práticas educativas que intervenham sobre os hábitos e estilos de vida individuais, seja oferecendo estratégias educacionais que possibilitem ao estudante dar sentido ao fazer político e social em psicologia, sem desmerecer a dimensão assistencial da prática clínica. Prioriza-se nessa conjuntura formativa a aprendizagem

significativa, o desenvolvimento de atitudes e valores que permitam ao psicólogo trabalhar em equipe, ter uma escuta sensível, aberta à diversidade e criticamente qualificada, compreendendo as lógicas institucionais e a ética como um conteúdo transversal.

A partir dessas estratégias, apresenta-se a expectativa de oferecer ao estudante, no seu processo de formação, a possibilidade de vivenciar em si os objetivos do seu trabalho como promotor de saúde; de construir suportes epistemológicos, sociais e psíquicos que possibilitem a adesão à concepção ampliada de saúde, como referência para a prática profissional, desenvolvendo competências que o habilitem a promover aprendizado aos indivíduos e coletivos sobre suas possibilidades de viver a vida, nas distintas etapas do ciclo de vida, manejando identidades, diferenças, possibilidades, limitações e eventuais enfermidades (Carvalho & Gastaldo, 2008) e, também, oferecendo assistência àqueles que necessitam.

Dessa forma, o trabalho de formação acadêmica em psicologia, proposto nessa estrutura curricular, coloca-se como responsável pela formação teórica e prática da psicologia mas está articulada à dimensão psíquica, política e ética que envolve a experiência de fazer-se profissional em psicologia.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2013) *Currículo, território em disputa* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, S. R., & Gastaldo, D. (2008). Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(Supl 2), 2029-2040.
- Coelho, M. T. A. D., & Almeida Filho, N. (2002). Conceitos de saúde em discursos contemporâneos de referência científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 9(2), 315-333. Acessado em 8 de julho, 2015, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702002000200005&lng=en&nrm=iso
- Danon, C. A. F., & Santos, M G. G. (2012). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no processo ensino e aprendizagem: quebra-cabeça ou enigma? *Olhares, Salvador*, 4, 34-41.
- Ferreira Neto, J. L. (2011). *Psicologia, políticas públicas e o SUS*. São Paulo: Escuta.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (14a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gondim, S.M.G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309. Acessado em 8 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (p.1-69). Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris: UNESCO. Acessado em 2 de agosto, 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf>
- Paula, L. A. L. (2004). *O movimento estudantil na UFRURALRJ: memórias e exemplaridade*. Tese de Doutorado, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifício Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Saviani, D., Patto, M. H. S., Guedes, M. C., Serio, T. M. P. A., Pessoti, I., Maldos, P. R. M. et al. (1984). Política educacional e formação profissional do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(2), 24-33. Acessado em 15 de agosto, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v4n2/06.pdf>
- Yamamoto, O. H., Falcão, J. T. R. & Seixas, P. S. (2011). Quem é o estudante de psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232. Acessado em 24 de julio, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002

ARTIGO 5**PROBLEM-BASED-LEARNING (PBL): ESTRATEGIA DE FORMAÇÃO DO
PSICOLOGO COMO PROFISSIONAL DE SAÚDE**

Mônica Ramos Daltro¹ e Milena Pereira Pondé²

¹ Psychologist, Psychoanalyst, PHD student and the Assistant Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
monicadaltro@bahiana.edu.br

² Psychiatrist, Post-Doctorate in Social and Cultural Division of Psychiatry at McGill University, Montreal, Canada. Assistant teacher and supervisor of graduate and post-graduate in Medicine and Human Health in Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
milenaponde@bahiana.edu.br

Contact for correspondence

Mônica Ramos Daltro
monicadaltro@bahiana.edu.br
Fone: (55) 71-87848493

Adresse: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A - Rio Vermelho
CEP 41.940-320 – Salvador – Ba - Brazil

RESUMO

Este artigo, é parte de uma tese de doutoramento, descreve a percepção de estudantes de psicologia sobre a experiência de aprendizagem através do método da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Estudo descritivo exploratório de abordagem qualitativa, analisa conteúdo de 51 questionários de estudantes matriculados do 8º ao 10º semestre de um curso de Psicologia na Bahia-Brasil. Estudo aprovado pelo Comitê de Ética, parecer 108.985. Dados analisados pelo Método de Interpretação de Sentido identificaram 3 categorias de respostas: Positiva, com Desenvolvimento de Competência; Cansativa, com Desenvolvimento de Competências; Negativa, sem Desenvolvimento de Competência. Os alunos afirmam o desenvolvimento de atitudes interdisciplinares, de comunicação, pesquisa, autonomia e amadurecimento pessoal. Discute-se a importância do deslocamento do professor para uma posição de pesquisador com importante elemento para o desenvolvimento integrado de competências atitudinais, conceituais e técnicas .

PALAVRAS CHAVES

Psicologia, PBL, Saúde , Metodologias Ativas, Formação

ABSTRACT

This article is part of a Doctorate Thesis that describes the perception of Psychology students about the learning experience through the PBL method. That descriptive study based on qualitative approach analyses the content of 51 questionnaires of students enrolled between the 8th and 10th semester of a Psychology course in Bahia, Brazil. The study was approved by the Ethics Committee (Nº 108.985). Analyzed data by Sense Interpretation Method has identified 3 categories of answer: Positive with competence development; Tiresome, with competence development; Negative, without competence development. The students affirm the growing of: interdisciplinary attitudes, communication, research, autonomy and personal maturation. The teacher is designated to a new position, the Researcher place gifted by the integrated development of attitudinal competences also conceptual and technical abilities.

KEY WORDS

PBL, Psychology, Health, Active Methodologies, Formation

PROBLEM-BASED-LEARNING (PBL): ESTRATEGIA DE FORMAÇÃO DO PSICOLOGO COMO PROFISSIONAL DE SAÚDE

1. INTRODUÇÃO

A busca pela construção de um perfil profissional de psicólogo que responda às demandas da sociedade contemporânea coloca a necessidade de investir em um perfil profissional generalista. As estruturas curriculares tradicionais, no âmbito da formação do psicólogo brasileiro, têm fomentado a formação de especialistas, especialmente nos domínios da clínica e da psicologia organizacional, campos já consolidados na cultura. Entretanto, novas possibilidades de atuação emergem e clamam por estruturas curriculares que invistam na produção contínua de identidades múltiplas, com sólido alicerce teórico, mas que possibilite o autogerenciamento na construção do conhecimento ao longo da carreira. Isso demanda um cuidadoso olhar sobre os modos de ensino e aprendizagem que circulam na formação em psicologia.

A graduação é uma etapa inicial de um processo a ser internalizado como parte permanente da atividade profissional. Tem, entre seus desafios, a promoção de um campo que permita ao estudante conhecer a profissão escolhida, suas bases teóricas, técnicas e possibilidades de intervenção. A exposição ao ambiente educacional universitário, entretanto, é também uma experiência de amadurecimento, pois possibilita ao estudante problematizar suas verdades, identificar a complexidade existente no mundo, fortalecendo a capacidade crítica e cognitiva que progride da rigidez para a flexibilidade, quando o processo de aprendizagem permite ao sujeito reconhecer a inexistência de verdades absolutas para o reconhecimento da existência de pontos de vista distintos (Coulon, 2008; Mitre et al., 2008, Papalia & Olds, 2000).

Essa perspectiva, compreende o estudante como sujeito social, demanda do ensino superior a utilização de distintas abordagens pedagógicas que intencionem o desenvolvimento

de valores e de competências éticas, atitudinais, políticas, técnicas dotadas de fundamentação teórica, raciocínio crítico, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade complexa em que se vive na atualidade (Mitre et al., 2008).

A graduação em psicologia, voltada para a formação de bacharéis e licenciados, foi implantada no Brasil, em 1962, pelo Conselho Federal de Educação (Parecer nº 403). Contemplava uma proposta de currículo mínimo, baseada em disciplinas, com conteúdo programático preestabelecido, de quatro anos, e assegurava o treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado, ao longo do último ano, com, pelo menos, 500 horas, para aqueles que optassem pela habilitação de formação em psicologia. Esse modelo, que se manteve vigente, apesar de algumas pequenas alterações, até o início do século XXI, quando, em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em psicologia e, atualizadas em 2011, com o retorno da licenciatura.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram implementadas, no Brasil, a partir do ano 2000, quando uma nova proposta para o ensino superior foi apresentada. Acompanhavam o discurso globalizado sobre a educação superior, propondo uma formação baseada no desenvolvimento de competências. Evidenciava a necessidade de revisão dos modelos de ensino-aprendizagem vigentes, com vista à promoção de uma aprendizagem autorregulada pelo estudante, inspirada nos quatro pilares para a educação, propostos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (1998) para a educação no século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, apreender a ser, aprender a conviver*. Nesse contexto de mudança, um novo perfil de profissional se colocava, o que demandou, das instituições de ensino, preparar cidadãos com autonomia, capacidade crítica e liberdade para viver e trabalhar numa sociedade que se desloca permanentemente (Veiga Simão et al., 2008).

Nessa esteira do desenvolvimento de competências, emergem os discursos sobre o uso de metodologias ativas, como estratégias para alcançar os objetivos propostos, indicadas pela possibilidade de oportunizar aos estudantes a experiência educacional integrada, constituída a partir da apresentação do sentido da aprendizagem, do conhecimento teórico aplicado e ancorado na busca do desenvolvimento da autonomia (Araújo e Satre, 2009; Mitre et al., 2008; Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008; Chiesa, Nascimento, Braccialli, Oliveira & Ciampone, 2007).

Paulo Freire, importante pensador da educação, considera que o uso de metodologias ativas, em especial na educação de adultos, é fundamental para a efetivação de um processo que gere transformação da realidade. O método proposto por Freire (2005) parte da problematização de experiências reais, cotidianas e se dirige ao empoderamento¹⁴, à leitura crítica da realidade. Trata-se de um processo dialógico que enfatiza o aprendizado como uma ação de cultura e liberdade. Com essa abordagem, o autor afirma o caráter político das escolhas metodológicas em um curso, na medida em que a busca pela autonomia e pela valorização do saber circulante compromete o processo educacional com a diversidade, com valores éticos, com a leitura de contextos culturais, ideológicos e históricos, com a concepção de que o conhecimento é permanentemente construído.

Uma estrutura curricular que investe no uso de metodologias ativas abre-se à possibilidade de romper com paradigmas educacionais fundamentados no acúmulo do conhecimento ou em modelos de atenção à saúde aprisionados à perspectiva patologizante de

¹⁴ O conceito de *Empoderamento*, proposto por Freire (2005), diferencia-se da simples construção de habilidades e competências na dimensão comportamental hegemônica, nos contextos escolares formais refere-se à possibilidade de pessoas, grupos ou instituições realizarem, por si, ações que os levam a evoluir e a se fortalecer. A educação pelo empoderamento transforma sujeitos e culturas.

natureza exclusivamente assistencial, presentes de forma hegemônica na cultura brasileira e no ensino da psicologia.

O uso de metodologias ativas considera que o conhecimento está configurado como uma estrutura complexa em permanente movimento de continuidade e ruptura, demanda novos olhares e saberes sobre as posições subjetivas que envolvem os papéis docente e discente. O exercício da curiosidade, da intuição, da emoção associadas à capacidade crítica e de observação, são identificados por Mitre et al. (2008) como elementos fundamentais à construção da aprendizagem significativa, permitem o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. Essa perspectiva desloca professor e alunos de seus papéis tradicionais, quando se considera a histórica estrutura educacional brasileira.

Metodologias Ativas concebem processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, que têm como objetivo o encontro de soluções para os problemas de aprendizagem que são apresentados (Bastos, 2006). A interatividade, própria da metodologia ativa, oportuniza a integração de distintas dimensões que compõe essa construção do conhecimento e das identidades profissionais (Berbel, 2011), além de possibilitar a estudantes e professores o desenvolvimento de competências para a pesquisa e a tomada de decisões sobre o percurso que desejam seguir no processo de ensino e aprendizagem. Promove um tipo de aprendizagem que articula teoria e prática, que demanda o exercício do trabalho em equipe e a busca por soluções de natureza interdisciplinar (Veiga Simão et al, 2008).

Este estudo investiga a percepção de estudantes de psicologia sobre a exposição ao método de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), conhecida como PBL, por sua origem nominal em inglês, *Problem Based Learning*. O PBL tem sua origem na educação médica, na

Universidade de McMaster, em Hamilton – Canadá, há aproximadamente 30 anos. A metodologia foi desenvolvida buscando possibilitar aos estudantes o contato com problemas reais, antes mesmo de chegarem ao período do internato (Hmelo-Silver, 2004). A partir de casos reais, ela propicia um contexto de aprendizagem que permite ao estudante um legítimo desenvolvimento individual pela aquisição de competências que outorgam potência ao seu agir sobre a realidade social, buscando atender ao imperativo das crescentes demandas por transformações sociais feitas pela realidade contemporânea (Queiroz, 2012).

A relação entre o *saber ser*, *conviver* e *fazer* é a chave do processo de ensino e aprendizado no curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, contexto em que este estudo se realiza. O curso de Psicologia da Bahiana, como é reconhecido no território onde se insere, localiza-se na Região Nordeste do Brasil e apresenta uma estrutura curricular que concebe o psicólogo como profissional de saúde, na sua dimensão ampliada¹⁵. Caracteriza-se como um currículo integrado que envolve o uso de diferentes modalidades de ensino, com nível de complexidade crescente e permanente trabalho interdisciplinar.

Um currículo é considerado integrado quando articula, de forma dinâmica, trabalho/ensino, prática/teoria e ensino/comunidade (Kodjaoglanian et al., 2003); quando contempla características socioculturais do seu ambiente, do seu tempo. O currículo aqui apresentado está baseado no desenvolvimento de competências conceituais, atitudinais, técnicas e, para isso, se organiza uma sólida estrutura metodológica que articula eixos temáticos, componentes curriculares e um sistema de avaliação processual. Essa estrutura metodológica, propõe enfrentar o desafio de colocar o estudante como construtor do seu próprio conhecimento e de um repertório atitudinal que lhe possibilite responder de forma técnica, ética

¹⁵ A Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta o conceito ampliado de saúde como um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas pela ausência de doenças ou enfermidades. No cerne dessa concepção, está a ação de promoção à saúde, associada ao exercício de empoderamento de sujeitos, organizações e comunidades. (WHO, 1986).

e interdisciplinar, comunicando-se de forma clara e manejando o conhecimento como um pesquisador, apto a trabalhar em grupo.

Na matriz curricular, o PBL está utilizado como estratégia metodológica em seis componentes curriculares que compõem o Eixo I do Desenvolvimento do Ciclo de Vida (DCV). Esses componentes estão distribuídos do 1º ao 6º semestre, realizam-se em turmas de, no máximo, 15 alunos por professor; envolvem aproximadamente 50% do total de docentes do curso e ocupam quase $\frac{1}{4}$ da carga horária total do curso. O Eixo de DCV, tem como propósito o estudo do ser humano nas diversas fases de sua existência, contemplando a multideterminação do processo saúde-doença e, especificamente, do fenômeno psicológico, sob o olhar de diferentes teorias do desenvolvimento, acrescidas de estudos referentes aos direitos humanos, políticas públicas e concepções psicopatológicas articuladas às questões contemporâneas da sociedade. A cada semestre, uma das etapas do ciclo de vida é estudada e, sempre que possível, articulada aos demais componentes curriculares do semestre.

2. O MÉTODO PROBLEM BASED LEARNING (PBL)

As discussões sobre o método PBL chegam ao Brasil no fim da década de 1990, considerada como uma proposta metodológica capaz de responder às demandas de transformação no modelo de formação médica com o argumento de que sua utilização favorecia o aumento do nível motivacional do estudante, além de ampliar sua capacidade de solucionar problemas, com conseqüente desenvolvimento da autonomia (Hmelo-Silver, 2004).

No campo da psicologia, o uso do PBL já acontece no Brasil há mais de uma década. Baseada na aprendizagem significativa, esse método propõe dilatar as capacidades de retenção de informações e de integração dos conhecimentos básicos na busca de soluções clínicas (Gomes, Brino, Aquilante & Avó, 2009; Lee & Kwan, 1997; Norman & Schmidt, 1992) e bem

se ajusta ao ensino da psicologia pela possibilidade de apresentação e análise de fenômenos complexos e multidimensionados na apresentação dos casos-problemas.

O método, fundamentado numa epistemologia construtivista, organiza-se a partir de quatro eixos: o currículo integrado que funde tradicionais disciplinas científicas em eixos temáticos; o estudo baseado em problemas que busca reproduzir casos reais, promovendo atitude de pesquisa e trabalho em pequenos grupos; inserção dos discentes em serviços públicos de saúde investindo no desenvolvimento da aprendizagem significativa; avaliação processual (Venturelli, 2003).

Em pequenos grupos, problemas são apresentados aos alunos que, inicialmente, os analisam a partir de seus conhecimentos prévios e, sequencialmente, são orientados a buscar novos e diversos conhecimentos que os levem à sua resolução. Trabalhando e pesquisando no processo de resolução dos casos-problemas, os aprendizes são convocados a aprender a expor suas ideias de forma coletiva, a sistematizar o pensamento, a construir sínteses, a elaborar relatórios, São desafiados a apresentar uma atitude ativa na busca das soluções para os problemas formulados (Araújo & Sastre, 2009; Gomes et. al., 2009) e, assim, preparados, gradativamente, para a inserção nos campos de prática.

Uma outra característica marcante do PBL é o ensino a partir das tutorias. Veiga Simão et. al (2008) identifica que esse tipo de proposição em contexto universitário favorece o desenvolvimento integral das dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social do estudante; permite a singularização da experiência educacional através do acompanhamento individualizado, favorecendo, também, a experiência de amadurecimento dos conhecimentos e das atitudes que dão suporte ao percurso acadêmico; por fim, considera que a tutoria facilita o processo de afiliação institucional, facilitando o trânsito institucional que Alan Coulon (2008) considera fundamental à constituição do *Ofício de Estudante*.

No curso de Psicologia da Bahiana, o PBL está colocado como uma das estratégias de metodologias ativas utilizadas no curso e, por isso, algumas adaptações se realizaram de forma a integrá-lo à dinâmica geral do currículo. Operacionalmente, está organizado da seguinte forma:

- Tutorias – nas quais se realizam as *aberturas e fechamentos* dos casos. Em grupos de, no máximo, 16 alunos para cada tutor. Acontecem em duas sessões semanais, de duas horas cada, com intervalos mínimos de quatro dias entre elas;
- Fórum de Atividades Complementares (FACs) – no qual todas as tutorias do semestre se encontram, com periodicidade de, aproximadamente, duas semanas. Em sessões de duas horas de duração, essas atividades complementares podem se configurar como conferências, debates de filmes, visitas guiadas, mesas-redondas ou quaisquer atividades que permitam um aprofundamento teórico, síntese ou revisão.

Ficaram excluídos do modelo original, proposto pelo método PBL, os laboratórios de habilidades¹⁶. Nesse currículo, eles estão configurados nos componentes Técnicas de Investigação em Psicologia (TEPINs) de I a VI, que acontecem ao longo dos seis primeiros semestres, paralelos aos componentes dos DCVs, entretanto, vinculados ao Eixo Pré-profissionalizante.

As tutorias sustentam a estrutura metodológica do PBL e se organizam a partir dos sete passos propostos pelo método, descritos a seguir:

¹⁶ Os laboratórios de habilidades têm como objetivo a aquisição de habilidades e o aprendizado referentes à atenção à saúde desenvolvida na sociedade. Exposto precocemente a ambulatórios e atividades de atenção à saúde da população, monitorado pelo professor, o estudante pode experimentar a integração da teoria com a prática. Conhecer a realidade de seu futuro profissional, bem como motivar-se pela atuação generalista e de atenção social. Visa, também, favorecer a compreensão sobre o funcionamento do sistema local de saúde, conhecer os papéis desenvolvidos por diversos profissionais em todos os níveis de escolaridade e o trabalho desenvolvido pelas equipes de saúde. (Kodjaoglanian et al., 2003).

1. Distribuição e leitura do problema (caso) e identificação dos termos desconhecidos;
2. Interpretação e discussão do texto. Identificação do problema central e das palavras-chave;
3. Levantamento do conhecimento prévio com formulação de hipóteses (*brainstorm*);
4. Resumo das hipóteses possíveis, elaborando-se uma síntese da discussão;
5. Elaboração dos objetivos de aprendizagem e identificação das estratégias de pesquisa a serem percorridas (as fontes bibliográficas sugeridas e os recursos disponíveis);
6. Pesquisa e elaboração individual concernentes aos objetivos propostos;
7. Síntese da abertura. Discussão do problema a partir das pesquisas realizadas, efetivando-se a sua ‘solução’; Síntese final; elaboração posterior de relatório.

Na esfera cognitiva, o uso do PBL deve possibilitar ao estudante condições suficientes para se capacitar, desenvolvendo competências que lhe permitam buscar o conhecimento com autonomia quando se deparar com uma situação-problema ou um caso clínico, posicionando-se epistemológica e subjetivamente (Berbel, 2011). O uso de metodologias ativas, dessa natureza, ressaltam que a educação não é um campo de neutralidades e sim um ato, sempre político, como afirma Freire (2011), isso porque demanda um compromisso dialético de todos os atores educacionais com o processo de aprendizagem, com as condições de trabalho oferecidas, com a valorização e o compromisso com o potencial pedagógico do método, com o processo de construção de conhecimento, mas também de sujeitos.

Nessa perspectiva, esta etapa da tese de doutoramento apresenta a percepção dos estudantes do 8º ao 10º semestre sobre a experiência de aprendizagem vivida a partir da exposição ao método PBL.

3. MATERIAL E MÉTODO

Para conhecer a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem com o método da Aprendizagem Baseada em Problemas, a pesquisa configura-se como um estudo

qualitativo que envolveu todos os 51 estudantes matriculados no 8º, 9º e 10º semestres do curso de Psicologia, no segundo semestre de 2014, escolhidos por já terem vivenciado todo o percurso do Eixo DCV. A coleta de dados aconteceu nos dias 29 de outubro a 14 de novembro, nas dependências da IES, e todos os participantes assinaram o Termo do Consentimento Livre esclarecido (TCLE). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, em 29/08/2012, sob o nº 108.985. Um questionário impresso, com questões abertas, foi distribuído em sala, identificando o semestre em curso, a idade, o sexo e a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem vivida com o PBL, com o Internato e as competências desenvolvidas a partir deles.

As respostas foram trabalhadas segundo a análise de conteúdo com base no Método de Interpretação de Sentido (Minayo, 2010), que se inicia com a leitura compreensiva do conjunto de respostas levando em consideração: palavras, ações, conjunto de inter-relações e conjunturas do corpo analítico. Sequencialmente, foram identificadas as singularidades do material, seguidas pela categorização das respostas e da análise interpretativa do conteúdo oferecido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados deixam evidente que o método PBL possibilitou aos estudantes colocarem-se de forma ativa frente à construção do conhecimento, embora a percepção sobre essa posição assuma diferentes interpretações. As respostas, descritas na íntegra, no **Anexo 8**, foram classificadas em três categorias analíticas, para favorecer a compreensão dos dados, que são elas: **Positiva, com Desenvolvimento de Competência** (1); **Cansativa, com Desenvolvimento de Competências** (2); **Negativa, sem Desenvolvimento de Competência**(3).

A categoria 1, que expressa uma avaliação positiva com aquisição de competências, foi afirmada por 84,2% (43) dos respondentes. A análise desses conteúdos é indicativa de que a

exposição ao método desloca os sujeitos da posição de passividade para a posição de construtores do próprio conhecimento. Evidencia, também, a aquisição de competências no campo atitudinal, especialmente para a pesquisa, comunicação, escuta e trabalho em grupo:

O DCV se tornou uma matéria viva com o PBL. Minha experiência foi muito positiva, mobilizou minha vontade de estudar e, portanto, minha aprendizagem foi muito mais efetiva que nas outras matérias. Com o PBL, não se percebe o quanto se aprendeu, isso porque, além dos textos e discussão, que acontecem em aulas expositivas, o PBL proporciona dar sentido à prática (TEPIN – onde se realiza o laboratório de habilidades) e compartilhar os casos, facilitava a reflexão...facilitava elaborar sentido para a teoria. Melhorou a assimilação de conteúdo. As competências aprendidas foram: capacidade de construir objetivos, leitura dinâmica de vários textos, habilidade de identificar problema principal dos casos trazidos (que ajuda muito na prática), habilidade de me posicionar em público, capacidade de teorizar e construir hipóteses diagnósticas

O método de aprendizagem no DCV do 1º ao 6º semestre, foi de rica importância para minha formação, pude aprender a ir além dos livros, tive meu faro para pesquisa apurado e o melhor de tudo, eu era a autora do meu próprio conhecimento.

Achei o PBL um método diferente e excelente. Ele favorece o desenvolvimento da organização, liderança, crítica e argumentação.

Adorei a experiência do PBL, acho muito enriquecedora. Possibilita ao aluno pesquisar cientificamente, desenvolver o posicionamento crítico e a capacidade de reflexão, desenvolver a habilidade de debate e melhorar a interação e autonomia da turma.

Acredito que minha experiência de aprendizagem em DCV foi muito importante como forma inicial de incitar autonomia no estudo com o método do PBL, pois se deflagrava a necessidade de se comprometer com o estudo e deixar mais leve as discussões sobre os temas. Identifica, como competências desenvolvidas, a organização, liderança, lidar com os outros e opiniões diversas da sua própria.

A experiência da aprendizagem no eixo desenvolvimento do ciclo de vida com a metodologia da aprendizagem baseada em problema foi fundamental, já que promove que o aluno se aproprie mais do tema, sendo ativo no seu processo de aprendizagem. Entre as habilidades desenvolvidas, tem-se a oralidade, já que treina bastante a capacidade de síntese e fala em público, treina a habilidade da pesquisa, da escuta, entre outras.

Uma experiência inusitada, que eu nunca ouvi falar antes, a qual me proporcionou a competência de analisar e compreender problemas/casos de diversos olhares e perspectivas, além de desenvolver o hábito de debater e discutir casos de forma que um acrescente ao outro (em equipe). Ajuda a conviver em equipe; trabalhar em equipe e desenvolver habilidades para solucionar casos complexos.

Como se pode observar a partir das respostas, o PBL é um método de ensino que possibilita ao estudante condições de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais aplicáveis à prática do cuidado. Sua fundamentação construtivista, evidencia-se, também, na percepção de uma transformação processual, em especial a atitude de pesquisador,¹⁷ pois a

¹⁷ A atitude de pesquisador está colocada a partir da perspectiva reflexiva, proposta por Sales (2009), a propósito da formação docente. Nesta a formação tem a prática como ponto de partida, onde a problematização se precipita a partir do exercício reflexivo de compreender a realidade apresentada em sua dimensão complexa.

perspectiva de autoformação está no cerne dos princípios educativos dessa metodologia (Gomes et. al., 2009; Lee & Kwan, 1997). O processo favorece a integração do ensino e da pesquisa; o uso da criatividade e da inovação; a habilidade de comunicação; a aprendizagem significativa; a busca por construções de soluções interdisciplinares e a integração universidade, sociedade (Araújo & Sastre, 2009) que emergem nas respostas apresentadas.

A segunda categoria (2), identificada como **Cansativa, com Desenvolvimento de Competência**, esteve presente em 13,7% (7) das respostas. Seu conteúdo é indicativo de que a exposição ao método produz efeitos de transformação, independentemente da identificação dos sujeitos com a metodologia, e põe em evidência a necessidade de discutir, no âmbito do curso, o número de componentes curriculares e de semestre que a envolvem, assim como identificar o sentido dessa percepção de cansaço.

Apesar de não gostar da metodologia do PBL, reconheço a importância do mesmo como uma experiência excepcional, possibilitando a aprendizagem, inclusive no modo de pesquisa.

Eu achei a experiência cansativa e coercitiva, apesar de reconhecer que essa maneira impositiva de “contribuição” (participação em aula). O PBL me ajudou a enfrentar a barreira da timidez, frente à turma.

A metodologia do PBL permite que o aluno aprenda de forma mais dinâmica, facilitando a aprendizagem e permitindo desenvolver competências como falar em grupo, respeitar o próximo, autonomia. Minha experiência foi muito boa durante o DCV, porém, por vezes, se tornou cansativa pelo fato de nos implicarmos muito na pesquisa.

Considero boa e muito útil para o desenvolvimento do curso, a metodologia deixa de uma forma mais fácil a aprendizagem de determinados assuntos, apesar de que, em alguns momentos, se torna cansativa. Competências relacionadas a falar em público, construção de objetivos e pesquisa.

Um estudo realizado pela Universidade do Minho sobre a percepção de professores a respeito da implantação de um currículo baseado no método PBL, em cursos de ciência e geografia, afirma que o método é também compreendido de maneira positiva pelos estudantes, especialmente por aqueles com piores níveis de aproveitamento no modelo tradicional, pois passaram a ter autonomia para realizar as suas atividades de aprendizagem e em relação ao seu ritmo, enquanto os alunos que habitualmente tinham melhores níveis de aproveitamento acadêmico demonstraram ansiedade face ao que seria avaliado e não se sentiam satisfeitos com o fato de os professores não oferecerem explicações expositivas. A dimensão de desempenho escolar não emergiu em nenhuma das respostas, mas, novos estudos podem ser realizados no sentido de investigar a presença de associações dessa natureza. A dimensão do *cansativo*, emergiu entre os professores que avaliavam a experiência como muito exigente, especialmente devido à diversidade de tarefas e de ritmos dos diferentes grupos (Leite et al., 2007).

A terceira categoria refere a experiência de exposição ao método como negativa e sem ganhos no desenvolvimento de competências. Foi referida por um único sujeito, 1,9% do total da amostra.

Não gosto da metodologia do DCV, pois valoriza demais e com a maioria dos professores há uma desvalorização da escuta. A maioria dos professores eram de base psicanalítica e, por isso, só traziam e valorizavam pesquisas dessa linha teórica. De competência, fui falando um pouco mais. Mas essa competência só foi adquirida mesmo no internato de hospitalar com a ajuda e didática da professora....

As duas últimas categorias colocam em evidência a posição ativa dada ao estudante e o desafio da prática docente. O depoimento, a seguir, reiterado como o compromisso com o potencial pedagógico do método (Berbel, 2011), por parte dos atores envolvidos, é fundamental para a obtenção dos resultados esperados.

A passagem pelo DCV foi uma experiência válida, em alguns semestres por conta dos professores que conduziram. Foi um processo dinâmico de aprendizagem. Em alguns semestres, tivemos professores que tinham uma compreensão diferente sobre o método e reproduziram nele os mesmos métodos acadêmicos tradicionais de avaliação.

No conjunto dos estudantes pesquisados, 72,5 % (37) percebem a experiência de aprendizagem de forma positiva. Está destacada, de forma especial, a ampliação da capacidade de comunicação e de interação grupal que apontam para o desenvolvimento da atitude do pesquisador e de interdisciplinaridade.

.... desenvolve habilidades de interação em grupos (falando, ouvindo);

... trabalho de grupo, desenvoltura para falar, aprender a escutar o outro; escuta;

....autonomia, manejo de grupo, oralidade.

O PBL me proporcionou a experiência do grupo e os rumos de uma “equipe multiprofissional”. A troca, que foi tão essencial para acrescentar ao meu conhecimento, aprender a lidar com o outro, sem exílio nem alienação.

A comunicação está referida no Art. 4º das DCNs como uma das competências gerais requeridas para o exercício profissional a partir da acessibilidade, princípios éticos, manejo do conhecimento e interação, perspectivas que foram mencionadas no conjunto das respostas apresentadas.

De forma geral, as narrativas apresentadas como dados de análise dão conta de que a exposição ao PBL permitiu, aos estudantes participantes deste estudo, além do desenvolvimento da capacidade de comunicação, uma série de outras competências propostas pelas DCNs para graduação em psicologia e, entre elas pode-se destacar a autonomia, capacidade de trabalhar em equipe, de escuta ativa, de análise crítica de fenômenos complexos com possibilidade de olhá-los por diferentes perspectivas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo aqui apresentado investe em metodologias ativas como alternativas de inclusão da dimensão subjetiva no âmbito da formação em psicólogo. Pressupõe que a concepção de formação de generalista, proposta pelas DCNs, contempla a possibilidade de pluralidade identitária própria da psicologia, na contemporaneidade. Assim, identifica os objetivos educacionais a partir do desenvolvimento de valores e competências de dimensões profissionais e pessoais.

Neste artigo, os estudantes que participaram desta etapa do estudo reconhecem que a experiência de aprendizagem decorrente da exposição ao método PBL permite a produção de competências e as referenciam como produções subjetivas.

A análise dos dados destaca o desenvolvimento da atitude como conteúdo pregnante nas narrativas. Queiroz (2012), chama a atenção para o fato de que, no PBL, não são as soluções aos problemas apresentados que refletem a experiência de aprender, pois o verdadeiro fenômeno de aprendizagem realiza-se no processo de pesquisar. A concepção de pesquisa/pesquisadores, aqui colocada, não está referida à formatação clássica cientificista biomédica, vinculada à atual política produtivista a que as instituições de ensino superior estão submetidas, mas a uma atitude de compromisso e desejo frente à construção do conhecimento, muito apropriada à construção identitária que sustenta o fazer em psicologia, na atualidade.

Sales (2009), num estudo que discute a identidade docente a partir de sua atitude como pesquisador, afirma que a atitude de pesquisa não pode prescindir da capacidade de suportar as inquietudes e as incertezas, demandando que o sujeito seja sua própria pesquisa; expõe um explorador de múltiplas questões que envolve o conhecimento da realidade nas suas relações com “o quê”, o “para quê”, o “como”, o “por quê” e “a quem” ensinar; demanda uma posição subjetiva que busca construir sentidos a partir do reconhecimento de que múltiplas verdades estão circulantes. Nessa posição de pesquisador, estudantes e docentes colocam-se em certa horizontalidade. E, aqui, destaca-se a necessidade de desenvolver novos estudos que contemplem também a percepção do docente sobre a experiência de exposição ao método.

A literatura sobre as metodologias ativas afirma o centramento significativo no estudante como questão primordial da aprendizagem (Queiroz; 2012; Veiga Simão et al., 2008; Leite et al., 2007; Hmelo-Silver, 2004; Kodjaoglanian et al., 2003). Este estudo concorda com a importância dessa centralidade, entretanto, duvida que seja esse o elemento transformador. Considera-se que a centralidade significativa referida está colocada no processo dialógico que ali se realiza.

Nesse contexto, o professor é também desafiado a desenvolver novas competências, trabalhando a partir de pequenos grupos, de forma coletiva com outros professores e, muitas vezes, especialistas em campos distintos, com abordagens teóricas diferentes, ele precisa inventar, negociar, dividir. Uma prática que exige nova atitude didática e pedagógica. Formado, originalmente, pelo modelo tradicional de ensino, estimulado a se fazer especialista, obtendo titulação de mestre ou doutor, o professor é convocado a dispor desse percurso formativo para realizar uma nova construção a partir de uma atuação interdisciplinar e de uma atitude de pesquisador, seja no processo de construção dos problemas, seja no manejo do grupo durante as tutorias, no qual não se pode supor o estabelecimento de verdades, nem se quer conhecer

quem são aqueles sujeitos, o que trazem como conhecimento, especialmente quando o objeto em estudo tem uma dimensão tão complexa quanto o Desenvolvimento do Ciclo de Vida

No ensino da psicologia, contexto de aprendizagem propiciado pelo método PBL, docentes e discentes, constroem dialogicamente um campo no qual subjetividades e identidades são produzidas e negociadas. Nesse encontro de sujeitos, em posições desiguais (porque cada um ocupa sua posição a cada encontro), são igualmente pesquisadores e aprendizes. Precisam, entretanto, se apartarem do modelo passivo, aprendido no próprio corpo, em sua longa trajetória educacional; depois assumir a atitude de pesquisar, abrindo mão do lugar de quem sabe sobre verdades e, ainda, abrir mão do trabalho individual, egoíco para atuar de maneira interdisciplinar, de se colocar em público, de oferecer uma escuta aberta, uma análise crítica, mas, também, a fazer sínteses, escrever, relatar, coordenar. Numa experiência contínua de exposição, apreensão, ressignificação, transformação e amadurecimento, conforme propôs Paulo Freire.

Assim, são deslocados de suas zonas de conforto e precisam fazer esforço para que isso ocorra, o que pode justificar o sentimento de cansaço atribuído aos estudantes nesta pesquisa e aos professores no estudo de Leite et al. (2007).

Considera-se, enfim, que a escolha pelo uso do método PBL, pode constituir-se como uma estratégia de fortalecimento de uma educação transformadora no âmbito da psicologia, fomentando o desenvolvimento da autonomia com consequente possibilidade de transformação social, especialmente se a proposta curricular puder contemplar as aulas expositivas, o saber das expertises, sem, contudo, dar a essas tradicionais metodologias didáticas o lugar hegemônico que distancia docentes de discentes, saber de sujeito, pesquisa de subjetividades.

6. REFERÊNCIAS

- Araújo, U.F., & Sastre, G. (Orgs.). (2009). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo, SP: Summus.
- Bastos, C.C. (2006, February 24). *Metodologias ativas* [Web log post]. Retrieved from <http://educacaoemmedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>
- Berbel, N.A.N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32, 25-40. doi:10.5433/1679-0359.2011v32n1p25
- Chiesa, A.M., Nascimento, D.D.G., Bracciali, L.A.D., Oliveira, M.A.C., & Ciampone, M.H.T. (2007). A formação de profissionais da saúde: Aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. *Cogitare Enfermagem*, 12, 236-240. Retrieved from <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/9829/6740>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador, BA: Edufba.
- Freire, P. (2005). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (14th ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gomes, R., Brino, R.F., Aquilante, A.G., & Avó, L.R.S. (2009). Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33, 433-440. doi:10.1590/S1414-32832009000100007
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. doi:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
- Kodjaoglanian, V.L., Benites, C.C.A., Macário, I., Lacoski, M.C.E.K., Andrade, S.M.O., Nascimento, V.N.A., & Machado, L. (2003). Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23, 2-11. doi:10.1590/S1414-98932003000100002
- Lee, R. M.K.W., & Kwan, C.Y. (1997). The use of problem-based learning in medical education. *Journal of Medical Education*, 1, 149-157. Retrieved from http://fhs.mcmaster.ca/mdprog/documents/Use_of_PBL_Article.pdf
- Leite, L., Silva, L.D.E., Morgado, S., Cabral, E., Meireles, A., Pinto, E., ... Silva, M. (2013). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas:

- perspectivas de professores de ciências e geografia. *Journal of Science Education*, 14, 28-32.
- Minayo, M.C.S. (Org.). (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (29th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mitre S.M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J.M., Morais-Pinto, N.M., Meirelles, C.A.B., Pinto-Porto, C., ... Hoffmann, L.M.A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(Suppl 2), 2133-2144. doi:10.1590/S1413-81232008000900018
- Norman, G.R., & Schmidt, H.G. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine*, 67, 557–565. Retrieved from http://www.unige.ch/medecine/udrem/files/5414/2678/6043/norman_schmidt.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1998, October 5-9). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. In: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Documento de trabajo*, Paris (pp.1-69). [Geneve]: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf>
- Papalia, D. & Olds, S. *Desenvolvimento humano* (7th ed.). Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Queiroz, A. (2012). PBL, Problemas que trazem soluções. In: C.A.F. Danon & M.R. Daltro (Orgs.), *Psicologia profissão de saúde: Da formação à prática profissional* (pp. 34-46). Salvador, BA: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.
- Sales, M.A. (2009). *Arquitetura do desejo de aprender: Autoria docente em debate*. (Doctoral thesis). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Retrieved from <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11889>
- Veiga Simão, A.M. , Flores, M.A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: Concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.
- Venturelli, J. (2003). *Educacion médica: Nuevos enfoques, metas y métodos*. (2nd ed.). Washington: Organización Panamericana de Salud.
- World Health Organization (1986). *The Ottawa charter for health promotion*. Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

ARTIGO 6

INTERNATO EM PSICOLOGIA: APRENDER-A-REFLETIR-FAZENDO EM CONTEXTOS DE PRÁTICA NO SUS

Psychology Internship: Learn how to reflect based on SUS (Unique Health Service) practices

Mônica Ramos Daltro

Psicóloga, psicanalista, doutoranda em Medicina e Saúde Humana,
pela EBMSP – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

monicadaltro@bahiana.edu.br

Milena Pereira Pondé

Psiquiatra, Pós-doutorado na Divisão de Psiquiatria Social e Cultural na McGill University, Montreal-
Canadá. Professora adjunta e orientadora da graduação e pós-graduação em Medicina e Saúde
Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar
de Pesquisa em Autismo (LABIRINTO).

milenaponde@bahiana.edu.br

Contato para correspondência:

Nome: Mônica Ramos Daltro

Instituição: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

País: Brasil

E-mail: monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone: 71-87848493

Endereço: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A – Rio Vermelho

CEP 41.940 230 – Salvador/Ba.

RESUMO

Brasil tem 49.412 atuando no SUS, isso desafia o ensino a deslocar-se de suas tradicionais estruturas, que privilegiam a clínica, para formar promotores de saúde. Parte de uma tese que compreende a psicologia como profissão de saúde, esse estudo descreve Internato, prática pedagógica assistida, fundamentada na teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, onde o professor responde como mediador. Apresenta a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem no Internato. Projeto aprovado pelo CEP, parecer 108.985. Estudo descritivo, qualitativo, analisou o conteúdo de 51 questionários de estudantes do 8º ao 10º semestre, pelo Método de Interpretação de Sentido. Os resultados são indicativos de 100% de satisfação frente à experiência e desenvolvimento de competências como atitude interdisciplinar, capacidade de atuar em equipe, comunicação, autonomia e maturidade, reveladoras de uma aprendizagem que integra atitude, conceito e técnica, respondendo as demandas das DCNs e do SUS.

PALAVRAS CHAVES

Formação, Psicologia, Internato, Mediação

ABSTRACT

There are about 49.412 of Psychologists acting on SUS, that challenges the education to move from its traditional positioning, that privileges clinics to create promoters of health. Part of a thesis that comprehend Psychology as health profession, this study describes Internship and pedagogic assisted practice based on the Proximal Development Zone (Vygotsky), which the teacher is classified as a mediator, providing the perception of the students about the Internship experience. That descriptive study based on qualitative approach analyses the content of 51 questionnaires of students enrolled between the 8th and 10th semester of a Psychology course in Bahia, Brazil. The study was approved by the Ethics Committee (Nº 108.985). The data was analyzed by Sense Interpretation Method. The results indicate 100% of satisfaction facing the experience and development of competences as interdisciplinary attitude, capacity to work with teams, communication, autonomy and maturity. All of the above reveals the learning that integrates attitude, concept and techniques, answering the demands of the DCN's and SUS.

KEY WORDS

Formation, Psychology, Internship, Mediation

INTERNATO EM PSICOLOGIA: APRENDER-A-REFLETIR-FAZENDO EM CONTEXTOS DE PRÁTICA NO SUS

I. INTRODUÇÃO

O Brasil conta com atuais 253 mil profissionais inscritos e ativos no Conselho Federal de Psicologia (CFP), com estimados 164 mil estudantes em cursos de graduação, dados indicativos de uma profissão que cresce e se consolida no país ocupando espaços privados e públicos de forma cada vez mais potente, em especial no campo da saúde. Em 2006, o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) contabilizava 14.407 psicólogos atuando SUS, em 2015, sobe para 49.412 um crescimento de 243% em menos de dez anos. Esse percentual corresponde atualmente a 19,53% dos profissionais registrados no Sistema Conselho de Psicologia, caracterizando o SUS como maior empregador de psicólogos no País, acompanhado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que registra a participação de 8.088 psicólogos em seus quadros (Brasil, 2015 ; Silva, 2015; *Lhullier, 2013; Ferreira Neto, 2011*).

Essa realidade desafia as instituições de ensino superior a ampliar suas tradicionais estruturas formativas, que privilegiam a atuação clínica e organizacional para incluir a perspectiva de formar psicólogos aptos a responder na promoção da saúde, proposição esta, colocada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), desde 2004, que destacava o Sistema Único de Saúde (SUS) como um importante campo de prática, ao qual a formação deveria estar vinculada.

Este estudo descreve um processo de formação acadêmica integrado ao SUS entende, que essa perspectiva formativa ultrapassa os limites da formação de especialistas em psicologia

da saúde, pois considera que a prática profissional do psicólogo deve estar circunscrita a partir da promoção da saúde¹⁸ tendo como bússola os princípios norteadores¹⁹ do SUS .

A promoção à saúde está descrita a partir de cinco eixos de atuação: elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis, criação de ambientes favoráveis à saúde, reforço da ação comunitária, desenvolvimento de habilidades pessoais, reorientação dos sistemas e dos serviços de saúde. Isso requer uma formação acadêmica de natureza generalista e a inserção precoce do estudante no sistema de saúde de forma que o processo educacional possa promover a articulação crítica e reflexiva da teoria com a prática com vistas a agenciar uma identidade profissional que contemple uma visão de saúde ampla e na dimensão da integralidade, equidade e como um direito a ser garantido (Paim, 2013; Mitre et al., 2008; Chiesa, Nascimento, Braccialli, Oliveira & Ciampone, 2007).

Este estudo está vinculado a uma tese de doutoramento que apresenta um currículo para a formação do psicólogo como profissional de saúde, orientação que gerou uma orgânica aproximação com os modos de ensino e aprendizagem do universo da saúde. No processo de reflexão realizado junto aos docentes sobre os desafios do ensino da psicologia na atualidade, dois elementos se colocaram: o perfil dos estudantes que ingressam no curso, prioritariamente jovens, imaturos, imersos numa cultura que privilegia o consumo, a imagem, as relações rápidas e narcísicas (Birman, 2008); associação ao ensino de uma profissão com múltiplas identidades e um objeto de estudo e intervenção cuja natureza é, em si, imaterial. Identificou-se, assim, a necessidade de oferecer aos estudantes contextos de aprendizagem que lhes possibilitasse,

¹⁸ Neste estudo, o psicólogo é considerado um profissional de saúde e sua prática localizada a partir da promoção de saúde, na sua dimensão ampliada, que envolve práticas de assistência, prevenção, mas, também, no empoderamento de indivíduos, organizações e grupos sociais de forma que possam intervir nos determinantes dos seus processos saúde-doença, sofrimento ou crescimento (Contini, 2010).

¹⁹ O SUS está organizado como um sistema de saúde público, baseado nos princípios da universalidade de acesso, na equidade de direitos, na integralidade e qualidade da atenção à saúde. Está compreendida como um reflexo singular e complexo de uma conjuntura social, econômica, política e cultural (Pain, 2013).

precocemente, evidenciar o sentido da aprendizagem, materializar seu objeto. Contudo, fazia-se necessário, simultaneamente, proteger os usuários dos serviços, da natural imperícia dos aprendizes, emergiram as discussões sobre a opção pela prática assistida, denominada no âmbito da instituição como Internato, uma modalidade tradicional no ensino da medicina.

Essa prática pedagógica foi implantada na formação médica brasileira em meados da década de 1960, voltada para o treinamento de práticas em saúde. Na época, apresentou-se como um novo modelo, baseado nas referências norte-americanas de ensino, que se contrapunha ao modelo europeu, voltado essencialmente para a formação teórica (Grosseman, 2004). Essa modalidade prática de ensino foi instituída no 6º ano da graduação médica, considerada como um complemento curricular voltado ao desenvolvimento de habilidades práticas. Em 1969, o Internato consolidou-se como fundamental ao treinamento médico, tornou-se obrigatório como período especial de aprendizado a ser realizado em hospitais e centros de saúde, a partir da resolução do Parecer 506/69, do Conselho Federal de Educação. Firmou-se como campo para o desenvolvimento de competências práticas e do senso de responsabilidade frente à assistência ao doente, garantido pela supervisão do corpo docente da instituição de ensino. Em 1974, o relatório final da XII Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), atualiza as recomendações sobre o Internato – vigentes até a atualidade – estabelece uma duração mínima de dois semestres, podendo atingir até quatro em um ciclo rotativo, podendo haver, ainda, após o rodízio, um estágio eletivo (ABEM, 1982)

Baseado nesse modelo, o curso de Psicologia da Bahiana, organizou um currículo integrado baseado no desenvolvimento articulado de competências conceituais, técnicas e atitudinais e, para isso, incorporou à sua estrutura didática o Internato. Definiu como o objetivo principal, para aprendizagem em serviço, o aprender-a-refletir-fazendo. Essa proposta se diferencia essencialmente da tradicional experiência de estágio supervisionado na psicologia em função do nível de complexidade das atividades realizadas pelos estudantes e por se

caracterizar como uma prática pedagógica assistida, que implica a presença permanente do professor ao lado do aluno. O Internato objetiva a apresentação de campos de prática, vinculados ao SUS, e o desenvolvimento de competências para uma atuação de generalista que preparem o estudante para atuar no estágio a partir da perspectiva da integralidade.

II. CONTEXTO EM QUE O ESTUDO SE REALIZA

No Internato do curso de Psicologia da Bahiana, o professor, acompanhado por um grupo de, no máximo, 15 estudantes realiza atividade prática em contextos docente-assistenciais. Em um formato de preceptorial, o docente da instituição de ensino é alocado num campo de prática com a tarefa pedagógica de articular a teoria e a prática *in vivo*, mediando o processo de aprendizagem. O Internato realiza-se no Módulo II do curso, a partir de um ciclo de dois semestres e contempla quatro contextos de prática, alternados em rodízios de dez semanas cada, no 7º e 8º semestres do curso.

Os componentes curriculares: **Psicologia na Atenção Primária à Saúde, Psicologia na Atenção Secundária à Saúde, Psicologia na Atenção Terciária à Saúde e Psicologia no Trabalho e nas Organizações**, com carga horária de 120 horas cada, compõem o Internato. Na primeira semana, os estudantes são apresentados aos objetivos, contextos, territórios, atividades e sistema de avaliação a serem desenvolvidos no processo acadêmico. Nas nove semanas que se seguem, o professor desenvolve atividades práticas próprias do trabalho do psicólogo no contexto em que se encontra, que estão vinculados ao SUS.

Em níveis de complexidade crescente, os estudantes são acompanhados de forma a desenvolver, no mínimo, as competências e habilidades definidas a seguir, a partir das DCNs (Brasil, 2011), para que possam ser aprovados nos componentes curriculares:

1. Capacidade de resolver ou bem encaminhar os problemas de saúde da população a que vai servir;

2. Possibilidade de integrar e aplicar os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores do curso de graduação;
3. Possibilidade de aplicar técnicas próprias ao exercício do fazer-do-psicólogo de acordo com as necessidades do campo (escuta individual e em grupo, visita domiciliar, dinâmica de grupo, seleção de pessoal, sala de espera, entre outras);
4. Atitudes adequadas à prática profissional;
5. Atuação e lógica de tomada de decisões na direção do trabalho multiprofissional;
6. Interesse pela promoção e preservação da saúde e da qualidade de vida de sujeitos e organizações;
7. Consciência sobre suas limitações, responsabilidades e deveres éticos, perante o paciente, a instituição e a comunidade;
8. Desenvolvimento do aperfeiçoamento profissional continuado.

A avaliação, se constitui uma provocação permanente para o processo pedagógico. No Internato, realiza-se em distintos níveis e, de forma processual, compõe-se como experiência de aprendizagem. A proposta avaliativa, define uma frequência mínima para aprovação de 90% e análise do desenvolvimento de competências conceituais, técnicas e atitudinais, sem nenhuma hierarquização entre elas:

- Avaliação Teórica: individual referente aos conteúdos teóricos trabalhados durante o processo. Pode ser configurada como uma apresentação de caso para os membros da equipe, da coordenação, ou como um relatório, estudo ou até uma prova, a critério do professor.
- Avaliação Técnica: diferenciada a cada contexto e atividade realizada. Podendo contemplar entrevistas, aplicação de testes, visita domiciliar, construção de laudos, registros em prontuários, técnicas de dinâmica de grupo, entre outras.

- Avaliação Atitudinal: A atitude ética, estética e profissional são avaliadas pelo professor, no cotidiano do trabalho pedagógico. Envolve, também, a autoavaliação e a avaliação inter pares organizadas com *feedback*. Para dar suporte a isso, os docentes desenvolveram um instrumento de avaliação atitudinal, denominado Instrumento de Avaliação Atitudinal em Contextos de Estágio – IAACE (**Anexo 09**) utilizado no Internato e nos Estágios Supervisionados. Esse instrumento é utilizado individualmente em três situações: autoavaliação, avaliação entre pares (cada colega avalia o outro) e avaliação docente. Os resultados encontrados são discutidos e uma nota é atribuída, pelo professor, ao desempenho atitudinal na etapa avaliada.

Todo esse processo didático-pedagógico, fundamentado na teoria da aprendizagem sociointeracionista, proposta por Vygotsky, considera que a atividade humana é sempre mediada pelo uso de símbolos, ferramentas que possibilitam ao sujeito uma implicação com o mundo real através da consciência. Assim, demanda que o processo pedagógico se desloque da função de instrução para se consolidar a partir do trabalho de mediação, na qual o professor oferece o seu saber/fazer como modelo, permitindo ao aprendiz partir do nível de aprendizagem em que se encontra para explorar seu limite potencial (Vygotsky, 1994).

Essa perspectiva considera a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD²⁰, como é referido pela sua denominação em inglês. A ZPD, acompanha o aprendiz no nível de desempenho individual (nível atual de desenvolvimento) e no nível a que seria capaz de chegar funcionando interpsicologicamente (nível potencial de desenvolvimento). Nela localiza-se a diferença entre aquilo que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas, como outros aprendizes *especialistas* ou instrutores. Assim, fundamentado na teoria da Vygotsky (1994) sobre a ZPD, no Internato,

²⁰ ZPD - Zone Proximal Development

professor e aluno interagem com os conteúdos a serem aprendidos, com problemas para os quais resoluções são buscadas. O ponto crucial dessa teoria da aprendizagem é a concepção de que os conhecimentos em sua dimensão conceitual não precedem necessariamente à habilidade do aprendiz; é algo que existe compartilhado pelo professor e pelo aprendiz na interação social com todo o contexto de aprendizagem. A consequência esperada é a interiorização de conhecimentos e valores que, não necessariamente, serão identificados pelo aprendiz no instante em que os usar (Fino, 2001).

Pela mediação, o Internato investe na dimensão da integralidade no processo de aprendizagem da graduação investindo na formação de profissionais aptos para atuar nos três níveis de atenção à saúde, com possibilidade de analisar e compreender as dimensões das estruturas organizacionais e institucionais.

Cada um dos ciclos rotatórios tem seus objetivos específicos configurados a partir das demandas negociadas pelo Serviço com o professor/psicólogo. Esses objetivos são dialeticamente afetados pelo perfil de cada turma; pelas rotinas de cada serviço; pelo encontro com os indivíduos em cada experiência, em cada momento e pelo perfil de cada docente. Entretanto, todos os rodízios são guiados pelos mesmos objetivos gerais de promover competências para o fazer generalista em psicologia, o que envolve um circuito de competências que se inicia com a capacidade de escuta/observação, seguida pelo planejamento, intervenção, avaliação da intervenção, devolução e retornando para a escuta/observação.

Com essa perspectiva, o estudante é convidado a assistir ao psicólogo em ato, sequencialmente desenvolver atividades, em níveis de complexidade distintas, mediadas pela experiência do docente enquanto professor-psicólogo. No processo, é também desafiado a articular o conjunto da prática às teorias a ela relacionadas, oferecendo ao professor uma análise crítica do processo, desenvolvendo competências que integram valores, atitudes, conceitos e técnicas.

Este artigo investiga a percepção de estudantes sobre a experiência de aprendizagem vivida no Internato com vistas a identificar o desenvolvimento ou não de competências propostas pelo projeto pedagógico.

III. MATERIAL E MÉTODO

A metodologia de pesquisa adotada caracteriza o estudo como descritivo de abordagem qualitativa. Foi realizado no âmbito do curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, com todos os 51 estudantes matriculados no 8º, 9º e 10º semestres durante o segundo semestre de 2014. O instrumento para a coleta de dados foi um questionário, contendo duas questões abertas, apresentado no formato impresso, aplicado por bolsistas de iniciação científica, em sala de aula e buscou identificar a percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem vivida e as competências desenvolvidas a partir do Internato.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, em 29/08/2012, sob o nº 108.985. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). As respostas estão apresentadas, na íntegra, no **Anexo 10**. Os dados foram analisados a partir do método de Interpretação de Sentido Temático, que inclui análise compreensiva do conjunto de narrativas, a identificação das palavras, ações, conjunto de inter-relações do corpo analítico. Sequencialmente, identificam-se as singularidades do material nas quais as categorias são circunscritas e a análise interpretativa do conteúdo se realiza (Minayo, 2010).

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os 51 sujeitos que participaram dessa etapa do estudo, 100% descrevem a experiência de exposição ao Internato como positiva e fundamental ao processo de formação acadêmica, utilizando expressões como: *medalha de ouro do curso; um enorme diferencial do curso; experiência maravilhosa; o Internato é incrível; considero valiosa minha*

aprendizagem; a melhor experiência que vivi na faculdade; é muitíssimo importante na formação.

Embora avaliando a experiência como positiva, três pontos de descontentamentos foram apresentados por três dos sujeitos participantes do estudo; a curta duração dos rodízios; o sistema de avaliação utilizado; a obrigatoriedade de percorrer os quatro rodízios:

... no entanto, a forma de avaliar o aluno precisa ser mais elaborada.

Achei valiosa a experiência obtida em cada um (dos rodízios), mas lamento que a duração dos mesmo seja tão curta.

O Internato é uma experiência única na prática, enquanto estudantes de psicologia, pois proporciona conhecer o campo de atuação do psicólogo. Porém, nós não temos a chance de escolher os campos que queremos, temos que passar por todos. Isso é complicado porque os professores não percebem que os alunos estão ali para conhecer e, quem sabe, se identificar com o campo, mas, às vezes, os alunos não se motivam com o campo, e os professores não buscavam dar orientações que pudessem motivar os alunos ou dar espaço para novas criações dentro da sua área de atuação. As habilidades que eu aprendi no Internato foram a de suportar as regras organizacionais dos supervisores que eu não posso opinar ou não tinha autonomia para tal.

A proposta curricular na qual o internado está apresentado como contexto de prática assistida, fundamentado no conceito ampliado de saúde por considerar que este abre um campo potencial para a formação do generalista (Senne, 2012; Bock & Aguiar, 2011). Para consolidar essa perspectiva, os rodízios e a duração destes foram estabelecidos de maneira a sustentar, semestralmente, dois ciclos de atividades didático-pedagógicas em diferentes contextos de prática, garantindo afirmando a pluralidade da psicologia, apresentando a complexidade do SUS, diferenciando-se das práticas de estágio. Tal experiência é, majoritariamente, referida

como importante para a elaboração de uma escolha mais madura pelo campo de estágio, no qual o estudante poderá investir, de forma mais aprofundada na aprendizagem e nos planos futuros de carreira, como revelados nas narrativas seguintes:

Conhecer os principais eixos de trabalho da psicologia, contribuindo para que se tome uma decisão mais “assertiva” na escolha do estágio específico.

Ajudando-nos a refletir sobre a escolha de campo de estágio.

O Internato é “muitíssimo” importante para a formação, porque oportuniza a prática assistida. O aprimoramento é contínuo. Sinto-me muito mais preparada para o estágio.

Esta etapa da tese de doutoramento que investiga a dimensão subjetiva da formação em psicologia focaliza a experiência de aprendizagem e de construção do conhecimento a partir da concepção de complexidade descrita por Freire (2011) e Vygotsky (1994). Para esses teóricos, o objetivo primordial da educação é a transformação, embora com pontos de vista distintos, consideram que a experiência de aprendizagem realiza-se a partir da apropriação subjetiva do que foi aprendido, com efeito na forma desse ser/sujeito/indivíduo operar no mundo. Nos depoimentos apresentados, é possível dar conta de que a experiência de exposição ao Internato possibilitou aos estudantes uma vivência transformadora, que envolveu produção de saber sobre a psicologia, suas teorias, valores emergentes e técnicas, mas, também, sobre si, suas possibilidades, limites:

Foi no Internato que a prática de psicologia se tornou real. A experiência de aprendizagem é única, pois, por sermos assistidos, há uma noção de responsabilidade imposta pelo outro que, mais tarde, é internalizada no estágio.

Acho importante pontuar que a responsabilidade (com os pacientes, usuários, trabalhadores, sociedade e profissão) é a competência que envolve mais os aspectos éticos, essenciais aos psicólogos. No Internato, desenvolvi autonomia, aprendi a como me portar em situação de trabalho, aprendi a treinar técnicas e instrumentos da psicologia. Me autorizei a me expor, a criar casos clínicos, a desenvolver diagnóstico de cultura de empresa e fazer seleção e recrutamento, aplicar entrevista fechada, fazer triagem, visita domiciliar e aprendi a escrever relatórios e prontuários.

A experiência de Internato foi fundamental no meu processo de formação, pois algumas habilidades como: iniciativa estudo, associação teoria-prática, trabalho em equipe, trabalhos com outras profissões, lidar com outros estudantes, conhecer novas pessoas e desenvolvimento da prática exercitando a profissão

... Autocuidado, compromisso com pacientes, colegas de trabalho, atividades.

Olhar mais diferenciado sobre algumas questões, escuta diferenciada e responsabilidade com prazos e horários.

O Internato, por ser um contato direto com a prática (mesmo que ainda supervisionado), aparece enquanto um espaço de crescimento profissional e individual

Esses resultados são indicativos de que os objetivos propostos para a formação de psicólogos, indicados pelas DCNs (Brasil, 2011) para graduação em psicologia, são alcançados. E as respostas oferecidas evidenciam o desenvolvimento de competências de profissionais generalistas ajustadas às necessidades do SUS.

A concepção de competência, adotada nesse estudo, também está ancorada na perspectiva de uma educação transformadora, compreende que esse desenvolvimento transita entre o enfoque *Cognitivo Estrutural* – que envolve conhecimentos e habilidades relacionados ao exercício de uma profissão – e o enfoque *Dinâmico Pessoal* – centrado na atenção à pessoa,

que integra ao cognitivo os aspectos motivacionais e a complexidade do cenário laboral, com sua heterogeneidade e singularidades (Gonzalez Maura, 2002). Esse trânsito conceitual configura o campo em que se pode reconhecer o efeito das produções subjetivas, expressas através da capacidade de análise e de síntese, na gestão da informação, na possibilidade de trabalhar em equipe, nas relações interpessoais, no compromisso ético, no desenvolvimento da autonomia, na possibilidade de adaptação a situações novas ou à capacidade de liderança:

No Internato, desenvolvi autonomia, aprendi como me portar em situação de trabalho, aprendi a treinar técnicas e instrumentos da psicologia. Me autorizei a me expor.

A experiência foi positiva e proporcionou desenvolvimento de habilidades e competências para lidar também com o inesperado do cotidiano, estimulando a capacidade criativa nos profissionais em formação.

Sobre as competências desenvolvidas nos Internatos: conhecimento prático das diversas áreas da psicologia, habilidades clínicas de escuta e intervenção, trabalho em grupo, atuação com outras áreas profissionais.

Como competência a adquirir: a escuta qualificada, aprendi a sustentar o silêncio do outro, analisar a situação de diferentes olhares, aprendi a ouvir mais.

Resolutividade, autonomia, trabalhar em grupo na prática.

Escuta qualificada, autonomia, relacionamento cliente/terapeuta, trabalho em grupo, trabalho individual.

Identifico como competências a responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe, reflexão sobre a ética no trabalho e desenvolvimento da escuta qualificada e do cuidado com o outro nas mais diversas situações de trabalho em psicologia.

Com os resultados apresentados, é possível também discutir a importância da perspectiva sociointeracionista que fundamenta essa prática pedagógica, especialmente a partir da medição na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), descrita por Vygotsky (1994). O professor investe no desenvolvimento potencial do estudante/aprendiz oferecendo suporte ao processo de amadurecimento pessoal e profissional (Zanella, 1994). Isso configura o Internato como um espaço de transição seguro na busca pela autonomia, no processo de constituição de identidades que permitam ao estudante virtualizar sua prática profissional futura, localizando seus desejos e possibilidades:

... é fundamental, já que promove a experiência prática de toda a teoria aprendida, promove o amadurecimento da pessoa, estimula a capacidade de tomar decisões e o manejo.

O Internato é uma experiência muito enriquecedora, por possibilitar que o aluno comece a conhecer a prática do psicólogo, de uma forma diferenciada (por conta do acompanhamento do professor), ajudando-nos a refletir sobre a escolha de campo de estágio.

O Internato foi muito importante, pois através dele foi possível conhecer diferentes campos de atuação, além de ter as práticas supervisionadas, o que dá mais segurança ao aluno.

O Internato me possibilitou colocar em prática toda a teoria adquirida no outro, além de vivenciar esta com professores altamente competentes em suas áreas.

Aprendizado essencial para conciliar teoria e prática, o Internato fornece uma síntese das quatro principais áreas de atuação, numa enriquecedora experiência.

Creio que foi, em todos os sentidos, algo surpreendente e muito construtivo.

A estrutura curricular apresentada coloca o estudante em contato analítico com o fazer-psicologia do 1º ao 6º semestre com o uso do método de Aprendizagem Baseada em Problemas; no 7º e 8º semestres, com a imersão no Internato, ele é exposto a uma experiência educacional em que aprende e transforma a realidade em que está inserido, na qual lhe é demandado que se coloque, que apresente suas construções teóricas, opções epistemológicas, valores, atitudes.

Não por acaso, emergem com maior frequência respostas que identificam o desenvolvimento de competências atitudinais. A atitude foi considerada por Paulo Freire (2011) um conteúdo pedagógico essencial para a formação de sujeitos críticos e Gonzalez Maura (2000) afirma a indissociabilidade da competência atitudinal do conceitual e do técnico. Embora estejam didaticamente diferenciadas ao longo deste texto, nas respostas apresentadas, a aquisição de atitudes de dimensões técnicas e éticas estão referidas na dimensão da integralidade e consideradas como um dos grandes ganhos da experiência de aprendizagem, articuladas à satisfação em conhecer de perto diferentes contextos de prática e à possibilidade de articular teoria e prática:

Gosto bastante do Internato. Foi uma excelente prática para termos noção da prática do psicólogo. Desenvolvi competências, tais como: articulação da teoria com a prática e uma maior segurança na atuação.

Adquiri a competência de identificar o problema trazido pelo paciente, a comunicação oportuna e me achei no campo profissional que quero.

Durante o percurso do Internato, considero valiosa minha aprendizagem, a prática nos dá a certeza de que sabemos fazer algo e é interessante a construção do conhecimento na prática. A partir daí, melhorei minha escuta, atenção e uma melhor percepção do ambiente e do sujeito.

O Internato, da mesma forma, interligando a teoria com a prática, foi de grande importância na formação. Esse preparo antes do estágio auxiliou a criar um perfil na atuação me dando mais segurança e autonomia.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados descritos neste estudo dão conta que o Internato, como contexto didático de prática assistida de ensino em psicologia, favorece o desenvolvimento de competências de generalistas propostas pelas DCNs, entre elas, a autonomia e a capacidade de atuar em grupo de forma interdisciplinar, fundamentais á pratica do SUS.

O Internato propõe a ação conjunta de professor e estudantes no SUS, contextos onde existem equipes profissionais interagindo, níveis complexos de problematização, sujeitos reais vivenciando toda espécie de mal-estar, próprio da existência, da cultura, da contemporaneidade . Neste universo, aprender e ensinar realizam-se como uma unidade dialética processual que coloca em circulação a formação de identidades. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade é uma atitude que se forma a partir de práticas pedagógicas dessa natureza, que integram teoria e prática.

A análise dos resultados é também indicativa de que o Internato favorece o processo de amadurecimento dos jovens estudantes, de acordo com as expectativas dos docentes que formularam a proposta. As narrativas apresentadas descrevem a experiência de aprendizagem a partir do deslocamento da posição subjetiva passiva para uma posição que implica dúvidas, certezas, possibilidades, grupos e consideram o fazer em psicologia dirigida a um outro, fundamentado em práticas de cuidado. Esse processo de amadurecimento está atribuído à

possibilidade de conhecer os campos de prática assistidos dialogicamente pelo professor e pelo desenvolvimento de uma rede de novos conhecimentos que afetam sua atitude de forma efetiva e se sustentam em um conjunto relacional que envolve sujeitos, organizações e distintos papéis e identidades.

Os estudantes identificam como ponto de desenvolvimento o processo de avaliação no Internato. A autora deste estudo acrescenta como pontos de vulnerabilidade para o desenvolvimento dessa prática pedagógica, o número restrito de estudantes por turma, que, além de aumentar os custos operacionais da prática, demandam um processo complexo de negociação com os serviços em que se insere. Assim, identifica a necessidade de desenvolvimento de estudos subsequentes que analisem a avaliação e o impacto dessa prática para os serviços docentes assistenciais nos quais se realizam.

A análise geral dos dados considera que a articulação da teoria e da prática, em diferentes contextos, favoreceu a construção de um conhecimento significativo relacionada ao repertório cultural dos sujeitos, no qual novas identidades inter-relacionadas emergiram a partir do desenvolvimento de competências. Essa perspectiva coloca em foco a responsabilidade política das escolhas pelas práticas pedagógicas de um currículo e abre novas possibilidades de análise sobre a inclusão da dimensão subjetiva na formação acadêmica em psicologia, mas também ressalta a força da integração teoria-prática para a preparação de sujeitos aptos a atuar de forma ética no SUS.

VI. REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Educação Médica (1982). *O internato nas escolas médicas brasileiras*. Rio de Janeiro: MEC. Recuperado em 10 de agosto de 2015, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002677.pdf>
- Birman, J. (2008). Adolescência sem fim?: Peripécias do sujeito num mundo pós-edipiano. In: M.R. Cardoso, & F. Marty (Orgs.), *Destinos da adolescência* (pp. 81-105). Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras.
- Bock, A.M.B. & Aguiar, W.M.J. (2011). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: A.M.B. Bock, C.M.M. Amaral, F.F. da Silva, L.B.C. Silva, L.M.C.

- Calejon, L.Q. de Andrade, et al. (Eds.), *A escolha profissional em questão* (pp. 9-24). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2011). *Resolução No. 5 de 15 de março de 2011 (CNE/CES N° 5/2011): Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 10 de maio de 2015, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao
- Brasil. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS- DATASUS. (2015). *Informações de saúde (TABNET). Recursos humanos a partir de agosto de 2007: Ocupações classificadas pela CBO 2002*. Recuperado em 10 de junho de 2015, de <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0204&id=11672&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?cnes/cnv/prid02>
- Chiesa, A.M., Nascimento, D.D.G., Braccialli, L.A.D., Oliveira, M.A.C., & Ciampone, M.H.T. (2007). A formação de profissionais da saúde: Aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. *Cogitare Enfermagem*, 12(2), 236-240. Recuperado em 14 de agosto de 2015, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/view/9829>
- Contini, M. L. J. (2010). *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Fazenda, I. C. A. (Org.). (2008). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo, SP: Cortez.
- Ferreira Neto, J. L. (2011). *Psicologia, políticas públicas e o SUS*. São Paulo, SP: Escuta.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 273-291.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. (14a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente?: Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Grossemann, S. (2004). *Do desejo à realidade de ser médico: A educação e a prática como processo contínuo de construção individual e coletiva*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Lhullier, L. A. (Org.). (2013). *Quem é a psicóloga brasileira?: Mulher, psicologia e trabalho*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Minayo, M.C. (Org.). (2010). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. (29a ed.). Petrópolis: Vozes; 2010.
- Mitre S. M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J. M., Morais-Pinto, N. M., Meirelles, C. A. B., Pinto-Porto, C., et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva* 13(Suppl 2), 2133-2144. Recuperado em 14 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>

- Paim, J.S. (2013). A Constituição cidadã e os 25 anos do Sistema Único de Saúde (SUS). *Cadernos de Saúde Pública*, 29(10),1927-1953. Recuperado em 14 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.org/pdf/csp/v29n10/a03v29n10.pdf>
- Senne, W.A. (2012). Reforma universitária e diretrizes curriculares: a formação reativa da graduação em psicologia. *Mnemosine*, 8(1), 178-193. Recuperado em 14 de agosto de 2015, de http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/246/pdf_231
- Silva, R.O. (2015). Exercício profissional enquanto trabalho: do que estamos falando? *Jornal do Federal*, 26(110), 8. Recuperado em 14 de agosto de 2015, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/05/JornalFederal_Maio+Capa_Final3.pdf
- Vygotsky, L.S. (1994) *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto & L. Silveira, trads.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Zanella, A.V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas de Psicologia*, 2(2), 97-110. Recuperado em 10 de agosto de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt

ARTIGO 7**Graduação em Psicologia: transformação na visão de si, do mundo, do outro**

Undergraduate in Psychology: transformation in the vision of themselves,
the world, the other

Licenciado en Psicología: transformación en la visión de sí mismos, el mundo, el otro

Graduação em Psicologia: experiência de transformação

Autor 1

Mônica Ramos Daltro

Instituição: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Psicóloga, psicanalista, doutoranda em Medicina e Saúde Humana, pela EBMSP – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. Membro da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e do grupo de pesquisa Psicologia, Diversidade e Saúde.

E-mail: monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone: 71-87848493

Autor 2

Milena Pereira Pondé

Instituição: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

País: Brasil

Psiquiatra, pós-doutorado na Divisão de Psiquiatria Social e Cultural na McGill University, Montreal-Canadá. Professora adjunta e orientadora da graduação e pós-graduação em Medicina e Saúde Humana da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, pesquisadora do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Autismo (LABIRINTO).

E-mail: milenaponde@bahiana.edu.br

Fone: 71-32768257

Contato principal para correspondência

Nome: Mônica Ramos Daltro

Instituição: Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

País: Brasil

E-mail: monicadaltro@bahiana.edu.br

Fone: 71-87848493

Endereço: Rua Theodomiro Baptista 343/302-A - Rio Vermelho
CEP 41.940-320 – Salvador / Ba

RESUMO

O estudo é parte de um doutorado que explora a trajetória acadêmica em psicologia como campo de produção de subjetividades/singularidades. Apresenta a percepção de estudantes de psicologia sobre as mudanças vividas ao longo do curso. Estudo descritivo qualitativo com 84 estudantes, apresenta dados sociodemográficos e a análise de conteúdo pelo Método de Interpretação de Sentido de respostas às questões abertas enviados pelo Survey Monkey. Dados revelam perfil populacional consonante com o nacional, afirmam que a exposição ao currículo promoveu mudanças na visão de mundo, de si na relação com o outro e os empoderou. Percebem as teorias, metodologias ativas, relações interpessoais e psicoterapia como elementos que impactaram as mudanças. Considera-se o currículo como território político de produção de identidades e a necessidade de discutir a responsabilidade do processo educacional sobre a produção de vulnerabilidades psíquicas, sociais e cognitivas, assim como no desenvolvimento das competências para psicólogos generalistas e marcas identitárias da profissão.

Palavras-Chaves: Estudante de psicologia. Formação. Subjetividade. Currículo.

ABSTRACT

The study is part of a Doctorates Thesis that explores the academic trajectory in Psychology course as a field to produce singularities and subjectivities. Presents the perception of Psychology students changes felt during the course time. . That descriptive study based on qualitative approach analyses 84 students, based on Social-demographic data and by Sense Interpretation Method, using the answers sent by Survey Monkey bases. Data reveals the population profile different than the national profile, seeing that after the exposition to the Curriculum provided changes in the Vision of those students, about the world, about themselves and also empowered than. They understood the theories, active methodologies, Psychotherapy and interpersonal relations as elements that impact the changes. The curriculum is considered as a territory of political production of identities. It is important to discuss the responsibility of the educational process about the production of psychic, cognitive and social vulnerabilities, also the development of the competences for generalist psychologies and identity marks of the profession.

Key Words

Psychology student, Formation, Subjectivity, Curriculum

Graduação em Psicologia: transformação na visão de si, do mundo, do outro

A experiência como estudante e docente de cursos de psicologia me permitiu observar o contexto da formação em psicologia como um campo complexo, atravessado por um conjunto de variáveis que mobilizam grande número de estudantes em termos psíquicos. Embora possa parecer contraditório, pois a psicologia tem a subjetividade como objeto, não foram encontrados estudos que discutam a responsabilidade das instituições de ensino ou dos modelos educacionais sobre os efeitos psíquicos provocados pela exposição às especificidades da formação em psicologia.

A discussão sobre o lugar e os efeitos da subjetividade na formação em psicologia assumem o protagonismo, de forma confortável, quando situada pela ótica política ideológica. A dimensão psíquica, entretanto, é frequentemente discutida pelo viés da interioridade, da psicopatologia a partir de estudos que buscam identificar perfis de personalidade, níveis de estresse, capacidades cognitivas, perfis psicopatológicos (Bueno, Lemos & Tomé, 2004). Dessa forma, os eventuais sinais de mobilização psíquica ficam atribuídos ao estudante, individualmente, à sua personalidade, sua história, seus sintomas, desresponsabilizando o processo educacional de qualquer efeito transformador. Caso sintomas e sofrimentos se coloquem, o estudante poderá ser, informalmente, encaminhado para iniciar um processo psicoterapêutico, sob sua responsabilidade financeira e fora do âmbito acadêmico.

Regulamentada a 60 anos no Brasil, a psicologia tem-se consolidado a partir de uma estrutura acadêmica que volta-se a educação de adultos, investe na acumulativa de conhecimento, apresenta seus conteúdos de maneira fragmentada, disciplinar, sustentada pelo do saber de expertises, sustentando uma concepção de sujeito universalizado, atemporal e pela transmissão de verdades, deixando as especificidades dos sujeitos, dos grupos, das próprias universidades de fora do conjunto da discussão formativa (Vilela, 2012; Bertelli & Duarte, 2013; Coelho, 2009).

Esse modelo educacional hegemônico, foi desafiado em 2004, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), para a graduação em psicologia se organizar a partir do desenvolvimento de competências e se deslocar da tradicional educação bancária, já criticamente referida por Paulo Freire (2005). Entretanto, o que se observa é que, em vez de assumir a concepção de competência como qualidade psíquica que integra diferentes dimensões de um sujeito (Gonzalez Maura, 2009), o modelo educacional a fragmentou de forma a seguir investindo em sujeitos de cognição e técnica preparados para responder as demandas de

consumo do mercado de trabalho. Apartado deste, está o sujeito da atitude, do psiquismo, da emoção, submetido ao discurso da meritocracia, quando seu sentir ou agir demonstram qualquer tipo de não conformidade, precisa ser medicado, controlado, adestrado ou encaminhado a um psicólogo. Essa fragmentação provoca a hierarquização entre as competências técnicas, conceituais e atitudinais, que priorizam o tecnicismo e negligenciam as subjetividades próprias de uma cultura marcada pelo mal-estar.

Dessa maneira, pode-se afirmar que, no contexto da formação em psicologia, as instituições formadoras se isentam da responsabilidade com as subjetividades ali produzidas. Isso, possivelmente, alimenta os estigmas atribuídos, pelo senso comum, aos estudantes de psicologia, vistos como malucos, *alternativos*, *emocionalmente vulneráveis* (Gondim, 2002). Espera-se, então, que da experiência de graduação promova-se a emergência de sujeitos adaptados, ajuizados, aptos a assumirem um estilo de vida que os coloque disponíveis para ajudar o próximo e, simultaneamente, ocuparem uma posição científica de distanciamento desse mesmo outro e de seus problemas pessoais, para que possam tratar os alheios (Luz & Levandowski, 2006). Preferencialmente, que seja também *bom*, um tipo/modelo ideal de indivíduo, bem-funcionante, na perspectiva da sociedade moderna, como descrevem Roudisnesco (2000) e Kelh (2002).

A estrutura educacional, entretanto, não oferece suporte para o desenvolvimento de competências dessa natureza. Sem nenhuma equidade, os estudantes, sozinhos, são desafiados a construir uma identidade de psicólogo a partir de seus méritos pessoais, talentos inatos, condições socioeconômicas e idealizações. Um dos resultados desse modelo educacional, alimentado pelo discurso neoliberal que maneja a educação como um produto, tem sido a formação em massa de psicólogos investidos nos discursos patologizantes da cultura e da existência e na manutenção das desigualdades sociais, mas, também, de classes de psicólogos distintas, os bem e os malformados.

Essas classes distintas de psicólogos estão identificadas no estudo realizado por Yamamoto (2012) sobre o perfil do estudante de psicologia brasileiro a partir do ENAD, que registra uma prevalência de mulheres, com idades que variam de 16 a 78 anos, mas, majoritariamente, no início da vida adulta.

Segundo os teóricos do desenvolvimento, essa etapa do ciclo da vida, já se configura como uma etapa de transformações, na qual os sujeitos passam a olhar o mundo de maneira menos idealizada do mundo com possibilidade de resolver ou contornar problemas e frustrações

pertinentes à vida diária, assim como de realizar algumas rupturas que lhe garantem independência emocional; apoiam-se em ideários de sua geração e começam a ressignificar o sentido do trabalho e da profissão. São capazes de realizar compromissos com opções de vida, experimentar sentimentos de continuidade entre o passado, o presente e o futuro que provocam certa ativação de diferentes domínios da identidade, promovendo o estabelecimento de compromissos mais firmes no domínio vocacional, ideológico ou ético (Silva, Taveira & Ribeiro, 2011; Daltro, 2009; Papalia & Olds, 2000).

As concepções desenvolvimentistas, contudo, não contemplam a complexidade das singularidades colocadas no contexto cultural contemporâneo que tem o consumo, o sucesso e a realização financeira como valores sociais estruturantes e geradores de individualismo, violências e adiamento do ingresso no mundo dos adultos (Roudinesco, 2000, Kelh, 2002; Birman, 2005). Contrariando essas referências, as jovens, que pela psicologia optaram, afirmam a escolha a partir do interesse pelo outro, pelas relações sociais, por se interessarem por singularidades (Magalhães, Stralio, Keller & Gomes, 2001, Fazem isso a partir de motivações internas, indicativas da opção por um estilo de vida que lhes garante reconhecimento social, com pouca potência financeira (Gondim et al., 2010), perspectiva que se contrapõe ao contexto hegemônico cultural e evidencia a necessidade de estudar quem são esses sujeitos que escolhem psicologia e que efeitos lhes provoca a exposição ao curso?

Este artigo, parte a uma tese de doutoramento que investiga as dimensões subjetivas da formação em psicologia, propõe investigar a percepção de estudantes de psicologia sobre as mudanças vividas a partir da exposição ao curso e que aspectos impactam essas mudanças, caso sejam referidas.

O cenário onde o estudo se realiza é uma estrutura curricular integrada, que focaliza o desenvolvimento de competências atitudinais, conceituais e técnicas, de forma desierarquizadas, que se utiliza de metodologias ativas para alcançar seus objetivos educacionais. Nesse currículo, o sujeito da aprendizagem está marcado por contradições e incompletudes que se organizam e desorganizam nas relações sociais, de maneira dialética e dialogicamente; o psicólogo está concebido como profissional de saúde e, portanto, apto a promover saúde e qualidade de vida em qualquer contexto que esteja inserido.

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, que, através de uma análise qualitativa interpretativa, identificou categorias de mudanças que emergiram nas narrativas construídas em resposta às questões: *Você considera que o processo de formação em psicologia tem provocado*

algum tipo de mudança em você? Em caso afirmativo, cite algumas e identifique os fatores que impactaram essas mudanças.

Essa produção é resultado da dinâmica entre o olhar da pesquisadora – psicóloga, professora e coordenadora de um curso de psicologia – e o fenômeno que é investigado, a interpretação dos dados está atravessada por essa experiência e responde como agente na produção de sentido (Pondé, Mendonça & Caroso, 2009).

A população de estudo envolveu todos os estudantes matriculados num curso de psicologia de uma instituição privada de ensino em psicologia na Bahia, no primeiro semestre de 2013. Usando o programa Survey Monkey, foram encaminhados por via eletrônica, 236 e-mails, convidando-os a participar da pesquisa com um link de acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e ao questionário. Os dados foram coletados diretamente do Survey Monkey para o NVIVO e direcionados à análise dos dados qualitativos. O material de análise inclui dados sociodemográficos, a percepção sobre a existência de mudanças e sobre possíveis indicadores de causalidade percebidos pelos estudantes.

O enfoque metodológico qualitativo promoveu uma investigação voltada à compressão do universo dos respondentes através da utilização de um esquema interpretativo que envolve a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivação (Bauer & Gaskell, 2012). A análise dos dados foi feita pelo Método de Interpretação de Sentido (Minayo, 2010), realizou uma primeira leitura compreensiva do conjunto do material, seguida pelo levantamento de palavras, ações, conjunto de inter-relações e conjunturas do corpo analítico. Depois, identificou as particularidades do material que balizaram a construção de categorias de domínios semânticos na forma de classificação e os conceitos teóricos que orientaram a interpretação.

O estudo obteve 84 questionários respondidos na íntegra, que compuseram a amostra do estudo, o que corresponde a 35,6% do total de alunos matriculados no curso, no momento da realização do estudo. A maioria dos respondentes eram do 1º semestre (32,14% – 27) possivelmente justificada pela natural tendência de calouros a aderir a novas experiências e, do 5º semestre (25% – 21), possivelmente pela presença de duas estudantes de Iniciação Científica, vinculadas à pesquisa, que cursavam esse semestre. No momento da realização da pesquisa, havia um estudante matriculado no 8º semestre, nenhum no 10º, em função do processo de reformulação curricular que estava em curso, dessa forma, todos os semestres do curso foram contemplados com a participação de respondentes.

A amostra composta por 93,4% de sujeitos com idades de 17 a 33, da adolescência ao início da vida adulta; 6,6% (6) eram adultos com idades de 34 a 55 anos, sendo a maioria do sexo feminino 92,3% (84), heterossexual 87,9% (80), 13,1% (12) homo e bissexuais, 86,81% (79) de solteiras. No que se refere à cor autodeclarada, observa-se uma prevalência de pardos e negros 74% (66) coerente com o perfil da população baiana, segundo o senso de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre os participantes, 75,8% (69) afirmam morar com pais ou parentes, 59,3% (54) declaram ter algum tipo de religião e 78% (71) são egressos da rede privada de ensino. A escolha pela psicologia ocorreu antes ou durante o ensino médio por parte de 60% (54) dos participantes e é uma segunda graduação para 14,4% (13), dados consonantes com os estudos desenvolvidos por Yamamoto, Falcão & Seixas (2011) sobre o perfil do estudante de psicologia brasileiro e por Lhullier. (2013), no estudo sobre a mulher psicóloga no Brasil.

Questionados de forma direta sobre a percepção da existência de mudança ou não frente à exposição ao curso, 15,5% (13) afirmaram não perceber nenhum tipo de mudança. Sete estudantes que responderam o questionário no segundo mês do primeiro semestre acrescentaram à justificativa a expressão *ainda não*; assim como outros quatro que estavam matriculados no segundo semestre. Dois outros alunos cursavam o nono semestre, mas não justificaram as respostas. Entre os que afirmaram identificar algum tipo de mudança, 84,5% (71) justificaram suas respostas que estão, a seguir, são indicativas de transformações processuais colocadas na dimensão subjetiva

As questões abertas referentes à identificação das mudanças contou com a análise do conjunto de respostas que afirmam a graduação como uma experiência de transformação, descritas a partir de três categorias de respostas: mudança na VISÃO DE MUNDO e de SI e na RELAÇÃO COM O OUTRO. Categorias referidas didaticamente, na medida em as categorias se entrelaçam, conforme representado na **Figura 5**. Os resultados afirmam transformações de caráter fundamentalmente atitudinal relacionadas à forma de operar o mundo.

Figura 5. Representação gráfica da análise de domínios referente às mudanças vividas ao longo da formação acadêmica em psicologia



A categoria mudança na VISÃO DE MUNDO emerge com mais força no conjunto das respostas, referida ao desenvolvimento de uma nova atitude na leitura do mundo, mais crítica, menos preconceituosa e mais aberta a novas possibilidades e com maior consciência social, concordando com os estudos realizados por Papalia & Olds (2000) e Silva et al. (2011) que descrevem o percurso da graduação como sendo propício ao amadurecimento cognitivo e social. Nas respostas apresentadas, destacam-se os conteúdos referentes à capacidade de análise, indicativos de certa flexibilidade mental que considera causalidades múltiplas, diversidades, diferenças e consciência de paradoxos, Os autores consideram que a flexibilidade abre aos sujeitos a possibilidade de avaliar suas próprias incertezas, identificar suas incompletudes:

Sim, consigo ver o mundo com outros olhos.

Sim, a forma como vejo o mundo mudou.

Sim. As leituras que a psicologia me demandou foram extremamente importantes para minha formação política, social e humana.

Sim. Apesar de estar cursando há pouco tempo, já sinto mudanças na maneira como vejo a sociedade, as pessoas individualmente e a mim mesma.

Sim. Acho que o curso vem alterando minha visão das coisas.

Sim. Minha visão de mundo e das pessoas está menos preconceituosa, mais aberta a possibilidades. Estou mais observadora diante dos processos que ocorrem no mundo

Sim. Mudança na forma de comunicação e de ver o mundo de forma mais crítica.

Melhora na visão e compromisso com o social

A categoria mudança na VISÃO DE SI emergiu identificando transformações na posição subjetiva, descrevem um processo de amadurecimento emocional, social e, também, conforme o descrito pelos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento (Silva et al., 2011,

Papalia & Olds, 2000), entretanto, engloba, ainda, a perspectiva de cuidar de si, envolve o próprio corpo, as questões psicoemocionais e a forma como se deslocam no mundo, sua relação com o sofrimento e com a autoestima. Mudanças que estão identificadas como geradoras de competências necessárias às práticas em psicologia como capacidade de escuta e observação, de comunicação, de manejo de grupo e autocuidado:

Dessa forma, entender, escutar e não julgar se tornou mais fácil, além de me permitir um olhar mais cuidadoso comigo mesmo, permitindo uma análise de minhas questões subjetivas.

...limite do meu corpo, a pensar mais antes de agir etc.

A psicologia me trouxe ainda mais curiosidades e ainda mais perguntas do que já tinha. O fato de ter me tornado mais cuidadosa está ligado ao curso de psicologia,

Sim! Vários, minha autoestima aumentou muito.

Sim, me tornei mais observadora quanto ao mundo e a mim mesma, mais paciente. Além disso acredito que hoje faça menos julgamentos morais.

Atenção em relação à minha saúde mental.

Sim. Acredito que me tornei mais introspectiva. Maior atenção aos meus próprios comportamentos disfuncionais.

Sim. Passei a refletir mais sobre os meus pensamentos, as minhas atitudes e quanto as outras pessoas que estão no meu ciclo de amizade. Passei a ser mais crítica. A questão também do autocuidado e do cuidado com as pessoas ao seu redor.

Sim. A maneira de pensar, agir e julgar. Mudar hábitos não saudáveis. Me preocupar não só com o outro, mas comigo; minha saúde e meu bem-estar.

Sim. Hoje em dia sinto a necessidade de fazer uma terapia para me conhecer melhor.

As mudanças na **RELAÇÃO COM O OUTRO** emergem como uma categoria associada à mudança de posição *do lugar de onde falamos*, portanto, inseparável daquelas anteriores. Nessa categoria, estão referidas a aquisição de estratégias para o favorecimento das relações interpessoais, em especial, com os pais. O que pode supor o deslocamento de uma posição mais infantil associada à posição de filho, distanciando-se dos modelos infantis, na busca da conquista

da autonomia, da independência. Com adultos jovens, esses graduandos podem realizar simbólicas rupturas que lhes garantem a possibilidade de se comprometer com a escolha que realizaram, ou não, referindo, assim, suportes para a emergência de novas identidades (Daltro, 2009; Papalia & Olds, 2000).

Aceitar mais a diversidade e entender que cada um tem seus motivos para ser o que é. O juízo moral deve ser evitado, a fim de uma melhora na percepção do sujeito na sua totalidade.

Provocou todo tipo de mudanças kkkk essencialmente na forma como eu entendo minhas relações, sejam familiares, sejam de relacionamento ou amizade.

Eu passei a prestar mais atenção em alguns dos meus comportamentos, em minha relação com meus pais etc. O curso de psicologia "abriu" ainda mais minha mente e, durante o curso, eu passei a me questionar vários valores que antes eu tinha como certos.

Algumas vezes sim, alguns conhecimentos que venho adquirindo sobre minha relação com as pessoas me faz pensar e analisar situações em minha vida que agora percebo e tento mudar.

Ouvir mais, observar mais as pessoas, ser mais crítica, ser mais flexível, ouvir a opinião dos outros.

Estou muito mais crítica e sei trabalhar em grupo melhor.

Visão mais crítica, desenvolvimento da assertividade e tolerância. Aprendizado da escuta.

Sim. Atualmente sou mais paciente, reflexiva, dou mais valor às respostas que me são ditas, às questões que são expostas para mim.

Sim. Capacidade de ser mais crítica com as situações e manifestar. Ter mais respeito pela opinião alheia. Ser mais paciente em certas situações.

Sim, ouvir melhor, observar mais, calar mais.

Sim. Apreendi a ouvir mais, a ter mais paciência, a lidar melhor com problemas de pessoas que gosto, a entender situações do cotidiano.

Sim, facilidade em compreender o outro.

Senso crítico, cuidado com o outro.

Também tenho me percebido mais cuidadosa com relação ao ouvir o outro, buscando sempre ter uma compreensão adequada sobre o que está sendo dito.

Vejo significados e sentidos hoje, em tudo que as pessoas fazem e na forma como agem, coisas que até alguns anos atrás era pouco desenvolvido.

Mudou o modo como a gente escuta, tentando ao máximo não avaliar certo e errado. A psicologia não trabalha com julgamentos, mas sim com o respeito à verdade individual de cada cliente.

Sim. Tenho observado em mim uma tendência em ser cada vez mais tolerante em relação ao

outro ser humano, a me despir de preconceitos, a escutar e observar o ser humano.

O corpo das respostas coloca a experiência de graduação em psicologia nesse curso, provoca mudanças e o desenvolvimento de competências para o psicólogo generalista que responde as demandas educacionais propostas pelas DCNs.

Os sujeitos da pesquisa também identificam quatro categorias, elementos que consideraram ter impactado nas suas mudanças: TEORIAS, METODOLOGIAS, RELAÇÕES INTERPRESSOAIS e PSICOTERAPIA. As três primeiras categorias dão destaque ao currículo como campo político de produção de subjetividades (Silva, 2014), que dá suporte à dimensão subjetiva da formação em psicologia. A outra categoria foi a PSICOTERAPIA, que emergiu com elemento propulsor de mudanças pessoais.

Os modelos tradicionais de currículo que hierarquizam as dimensões da aprendizagem e apartam teoria de prática, objetivo de subjetivo, corpo de mente e dão ênfase à aquisição quantitativa de conteúdo tendem a apresentar a teoria numa dimensão descontextualizada desvalorizando o poder transformador dos estudos teóricos. Nas respostas apresentadas, a TEORIA, o conhecimento teórico, estão colocados como a ferramenta de reflexão e suporte à experiência de transformação pessoal.

Desta forma, o olhar se tornou mais crítico, mais amplo. A leitura subjetiva que a psicologia fomenta é uma leitura eterna, seja na prática psicológica ou não, e desenvolvê-la é um processo contínuo durante e após o curso (...) um estudo teórico, uma abordagem ou um tema.

Sim. Muitas reflexões devido a mais conhecimentos das várias teorias.

Sim. Aprendo algumas teorias que desmitificam algumas crenças, alguns sofrimentos que não eram necessários. Conceitos sobre a culpabilização do sujeito, o sistema de testes e provas, o mito do projeto de saúde perfeita etc.

Sim. As leituras que a psicologia me demandou foram extremamente importantes para minha formação política, social e humana.

As aulas de Processos Psicossociais e Saúde me tornaram uma pessoa mais crítica a respeito das questões da saúde, do sistema de saúde.

As METODOLOGIAS DE ENSINO, localizadas como uma importante referência dos processos de mudança, com destaque para a o método de Aprendizagem Baseada em Problema, conhecida como PBL, por sua denominação de origem em inglês *Problem Based Learning*, são utilizadas no Eixo Curricular denominado Desenvolvimento do Ciclo da Vida (DCV). No ensino superior, as metodologias ativas são consideradas por Gonzalez Maura (2002) como âncoras para uma educação transformadora, na medida em que viabilizam o desenvolvimento de competências, envolvem conhecimentos e habilidades relacionados ao exercício de uma profissão, mas também colocam a pessoa do estudante na centralidade do processo, como pode se observar nas narrativas a seguir:

...devido à minha experiência do DCV que está sendo, no momento, com criança na fase escolar.

....da realização de trabalhos e grupos, da dinâmica do DCV.

O PBL sobre adolescência, por exemplo, foi bastante interessante e em conjunto com a análise pessoal, acredito que o percurso da formação em psicologia se torna muito mais interessante para ocasionar mudanças.

....o que sempre é desatado em sala de aula como importante na prática do psicólogo.

....pelo fato das aulas possuem bastantes discussões e eu me interessar por elas.

A terceira categoria de análise foi denominada RELAÇÕES, abrange o conjunto de experiência relacionada aos encontros interpessoais, o contato dialógico com colegas, professores e com os programas institucionais que estão apresentados com o sentido de suporte ao desenvolvimento do autocuidado, da autocrítica e das mudanças vividas. Alan Coulon (2008) realizou um estudo na Universidade Paris 8 que destaca as especificidades vividas pelos estudantes, com o ingresso na academia, identifica os ritos de afiliação e a necessidade de que eles aprendam sobre o Ofício *de Estudante* que se realiza a partir da construção de esquemas culturais que o tornem *nativo* da cultura universitária. O autor destaca o papel de suporte nessa experiência das relações interpessoais, em especial do professor, que se evidencia nas narrativas apresentadas pelos sujeitos deste estudo.

Sinto que isso mudou com o próprio estudo e com o incentivo dos professores.

Sim, especialmente em relação à leitura. Antes, não possuía tanta vontade de ler quanto tenho hoje, ao perceber quanto conteúdo tenho à minha volta para poder discutir temas com colegas e professores.

Sim. Melhorei minha autocrítica – nas aulas de Fundamentos de Psicologia A.A., reaprendi a ouvir – orientações, discussões exemplos dos professores e colegas em sala de aula, nas poucas entrevistas no ADAB (Ambulatório Docente-Assistencial da Bahiana) e nas conversas nos corredores da Escola com funcionários, professores e até pacientes.

Desde o processo seletivo que me sinto diferente, inserida nesse mundo dos que pensam o outro com uma visão ampla das diversas possibilidades de ser e estar aqui e agora ou ontem e amanhã. É isso!

O fato da maioria dos professores falarem da importância do autocuidado para quem pretende ser cuidador.

A categoria PSICOTERAPIA, referida por apenas um dos sujeitos, com mais de 40 anos, fazendo uma segunda graduação, emerge também associada à estrutura curricular.

O PBL sobre adolescência, por exemplo, foi bastante interessante e em conjunto com a análise pessoal. Acredito que o percurso da formação em psicologia se torna muito mais interessante para ocasionar mudanças.

Os resultados encontrados identificam que a experiência de formação acadêmica em psicologia dos sujeitos estudados provocou mudanças de natureza subjetiva, que podem ser afirmadas como mobilizações de natureza psíquica. Entretanto, diferentemente do que era inicialmente buscado na pesquisa, a delicadeza e especificidade do processo formativo, não foram postas no campo da doença ou saúde mental. Em apenas uma das respostas, identifica a presença de vulnerabilidade psíquica e, esta, associada ao desenvolvimento de uma atenção à saúde mental e da aquisição de hábitos negativos de qualidade de vida.

Atenção em relação à minha saúde mental – o fato da maioria dos professores falarem da importância do autocuidado para quem pretende ser cuidador; ganho de peso – diminuição da prática de atividade física e qualidade ruim da alimentação pela falta de tempo e autopercepção.

A análise dos dados observa que a experiência de percurso acadêmico tem propiciado o amadurecimento dos sujeitos da pesquisa. Refere, também, o desenvolvimento de competências – a exemplo da *capacidade de crítica*, de *análise do mundo*, de *escutar*, de *tornar-se mais observador*, de *compreender o outro*, de *ser mais flexível*, de *comunicar-se melhor* – e esquemas culturais, como afirma Coulon (2008), que assumem o sentido de empoderamento desses

sujeitos para operar o mundo, para dar conta dos múltiplos encontros dialógicos que se realizam a partir do ingresso no universo acadêmico. Viviana Gonzalez Maura (2002) classifica quatro categorias de competências de generalistas necessárias ao fazer em psicologia, e elas estão contempladas nos resultados deste artigo, que são aqueles relacionados à aprendizagem, às relações interpessoais de trabalho em grupo, as relativas à autonomia, ao desenvolvimento pessoal e, por fim, referente à construção de valores.

Considera-se a necessidade de desenvolver estudos semelhantes entre sujeitos expostos a outros formatos curriculares de forma a discutir a relação entre currículo e desenvolvimento de competências. Entretanto, pode-se afirmar que os estudantes que participaram deste estudo referem que o desenvolvimento de competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para graduação em psicologia, está colocado numa perspectiva de empoderamento necessário à prática profissional do psicólogo, compreendido como profissional de saúde, na medida em que eu??? Seria “o” fazer circunscreve a assistência, a prevenção, mas também o exercício de promover empoderamento de sujeitos, comunidade e organizações.

O estudo destaca a importância de que o processo formativo acadêmico em psicologia priorize a dimensão subjetiva da formação. Considera que, se os objetivos educacionais estão atrelados ao desenvolvimento de competências na perspectiva da integralidade, não pode dissociar as dimensões atitudinais, conceituais e técnicas. Isso demanda o uso de metodologias que desloque docentes e discentes do tradicional modelo de ensino-aprendizagem para que ocupem uma posição dialógica e dialética que dê suporte às transformações de natureza cognitiva, social e afetiva que compõem a produção de novas identidades a partir da exposição à graduação.

Dessa forma, pode-se propor que a estrutura curricular se corresponsabilize pelas possíveis experiências de mobilização psíquica que possam emergir a partir da graduação em psicologia, possibilitando, inclusive, que, caso surjam questões, sintomas da ordem do patológico, possa oferecer suporte ao estudante. No contexto em que este estudo se realiza, eles contam com o suporte do Núcleo de Atenção Psicopedagógica (NAPP) que, no âmbito institucional, oferece assistência psicológica breve, psicopedagógica e psiquiátrica a estudantes em sofrimento psíquico.

O currículo, como um território político-pedagógico de produção de identidades, um espaço vivo atravessado pela existência de muitos sujeitos, práticas, histórias, lutas e direitos,

considera fundamental para consolidação identitária de uma psicologia que se abra às demandas da sociedade contemporânea abrir uma discussão nacional sobre as estruturas curriculares vigentes, discutindo como elas têm desconsiderado as especificidades de sua formação, quando não prioriza a dimensão subjetiva individual do tornar-se psicólogo, mas também abandonada os aspirantes a psicólogos aos estereótipos do senso comum e ao discurso patologizante, criticado pela própria psicologia, alimentando os modelos de psicólogo voltados para a formação em psicologia com vista a investir na formação de profissionais aptos a responderem as demandas da sociedade contemporânea, com sólida formação teórica, capacidade de crítica, mas também que não abandonem seus estudantes ao discurso patologizante que tanto critica.

REFERÊNCIAS

- Bauer, M.W., & Gaskell, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (10ª ed). Petropolis, RJ: Vozes.
- Bertelli, S.B.D., & Duarte, W.F. (2013). *Universitários em pontes: A problemática da evasão do ensino superior e caminhos em orientação profissional*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Birman, J. (2005). *Mal-estar na atualidade: A psicanálise a as novas formas de subjetivação* (5a ed). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Bueno, J.M.H, Lemos, C.G., & Tomé, F.A.M.F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 271-278. doi:10.1590/S1413-73722004000200013.
- Coelho, C.M.M. (2009). Sujeito, linguagem e aprendizagem. In A.M. Martínez & M.C.V.R. Tacca (Orgs.), *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino*. (pp. 31-52). Campinas, SP: Alinea.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Daltro, M.R. (2009). *Contradições do processo formativo: um estudo sobre a saúde mental do estudante de medicina* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador, Bahia, Brasil.
- Freire, P. (2005). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

- Gondim, S.M.G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7, 299-309. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>
- González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente?: Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22, 45-53. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>
- Kehl, M.R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Lhullier, L.A. (Org.). (2013). *Quem é a psicóloga brasileira?: Mulher, psicologia e trabalho*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Luz, F., & Levandowski, D.C. (2006). A formatura e a inserção no mercado de trabalho: expectativas e sentimentos de formandas em psicologia. *Psicologia Argumento*, 24:61-72. Recuperada de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd99=issue&dd0=30>
- Magalhães, M., Stralio, M., Keller, M., Gomes, W.B. (2001). Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21, 10-27. doi:10.1590/S1414-98932001000200003.
- Minayo, M.C.S. (1994). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, SP, Hucitec.
- Papalia, D., & Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pondé, M.P., Mendonça, M.S.S., & Caroso, C. (2009). Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, 16, 129-143. doi:10.1590/S0104-59702009000100008.
- Roudinesco, E. (2000). *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Silva, A.D., Taveira, M.C., & Ribeiro, E. (2011). Self de carreira: Estudo longitudinal com estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 263-272. doi:10.1590/S0102-37722011000300001.
- Silva, T.T. (2014). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autentica.
- Vilela, A.M.J. (2012). História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 28-43. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98932012000500004

Yamamoto, O.H., Falcao, J.T.R., Seixas, P.S. (2011). Quem é o estudante de psicologia do Brasil? Avaliação Psicológica, 10, 209-232. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002

6. DISCUSSÃO

As discussões apresentadas nas referências teóricas adotadas neste trabalho evidenciam a dificuldade dos tradicionais modelos de formação profissional em saúde para dar conta de preparar sujeitos para atuarem como promotores de saúde na sua dimensão ampliada. O perfil desses profissionais e os objetivos educacionais a serem alcançados pelas estruturas acadêmicas estão referenciados em diferentes documentos nacionais como a Constituição Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Política Nacional de Humanização, de Assistência Social, assim como podem ser encontrados, na grande maioria, nos projetos pedagógicos registrados no MEC.

Embora todos saibamos exatamente o que precisa ser feito, transpor as proposições registradas nesses documentos para a prática, coloca-se como um desafio, considerado, de forma geral, como difícil, improvável e, muitas vezes, utópico. Para Paulo Freire (109), a utopia denuncia e anuncia a necessidade de transformação do mundo, para que seja possível virtualizar a realidade futura. Múltiplos fatores de causalidade são, então, atribuídos a esse desafio, seja pela natureza da instituição, pelo contrato de trabalho, pela falta de tempo, pela falta de vontade política, pelo salário, pela falta de disposição de sujeitos de se deslocarem de suas zonas de conforto. Essa realidade dá a esta tese uma condição de grande relevância, na medida em que a pesquisa desenvolvida descreve, de forma analítica, uma experiência educacional, no âmbito da formação acadêmica em psicologia, que, segundo os resultados encontrados, promove entre os estudantes, o desenvolvimento de competências necessárias ao profissional de saúde ampliada, assim como contempla as demandas das DCNs para a formação de um profissional generalista.

A tentativa de superação dos tradicionais paradigmas que regem a formação em saúde emerge de um conjunto de posicionamentos políticos e pedagógicos nascidos no alto escalão de uma instituição. O início do século XXI trouxe para o estado da Bahia um movimento de crescimento desenfreado no número de instituições privadas e públicas de ensino superior. Com exceção feita ao curso de Medicina, a Bahiana, que iniciava um projeto de ampliação, no fim da primeira década, vivenciou uma redução no seu número de alunos, em função da grande concorrência e dos apelos financeiros e de oportunidade vendidas pelos grandes grupos multinacionais que se espalharam pelo país. Sem condições de competir com o preço nem com as condições de crescimento dessas potentes instituições, a Bahiana assumiu como estratégia de sobrevivência, manter-se pequena, vocacionada em saúde e oferecendo uma educação de excelência. Essa decisão deu início a um amplo trabalho de investimento nas estruturas

didático-pedagógicas institucionais com vistas a alcançar os objetivos de sustentabilidade propostos e, ao longo dos últimos 15 anos, implantou o Núcleo de Atenção Psicopedagógica (NAPP), a Supervisão Pedagógica, a Semana do Calouro, o Fórum Pedagógico, Programa Institucional de Desenvolvimento Docente (PROID), a Comissão de Avaliação Institucional (CPA), a Mostra Científica, o Programa de Iniciação Científica, os Conselhos de Série, além de três programas de mestrado e um de doutorado.

No âmbito do curso de Psicologia, o investimento demandou a reformulação do currículo no sentido de responder as demandas das Novas Diretrizes Curriculares para graduação em psicologia, publicadas em 2004, iniciadas em 2009 e vigentes até a atualidade. A natureza dialógica e dialética como essa experiência se realizou, descrita no Artigo 1, levantou uma série de questões e problematizações a respeito da própria prática pedagógica dando sentido à realização desta pesquisa de doutorado, que descreve de forma analítica, nos sete artigos apresentados, o processo de construção e avaliação do currículo, permitindo discutir, no percurso, as especificidades subjetivas da formação em psicologia.

Esta tese, delineada como um Estudo de Caso, apresenta sete estudos que relatam experiências, analisam o conteúdo de narrativas que versam sobre a aprendizagem e as competências adquiridas a partir da vivência do currículo e apresenta estratégias didático-pedagógicas, incluindo um pedido de Registro de Proteção a Propriedade Intelectual referente ao Jogo do Ciclo da Vida, todas elaboradas para favorecer a formação de profissionais/sujeitos aptos a promover saúde e qualidade de vida em contextos de prática distintos. Essa concepção de saúde afirma a subjetividade, para além dos limites do individual e do intrapsíquico, acolhe sua dimensão real/corporal e simbólica (cultural, territorial), como uma estrutura discursiva.

O currículo, objeto central da pesquisa, está definido como um dispositivo no qual circulam diferentes sujeitos, em que se colocam distintas possibilidades de práticas pedagógicas, de abordagens teóricas, de jogos de poder. Essa concepção de território confere ao currículo o status de objeto de pesquisa móvel, vivo, prático. O reconhecimento da natureza complexa do conhecimento prático é problematizado no âmbito das pesquisas nas ciências humanas e na educação que sustentam a dimensão emancipadora da pesquisa que dialoga com diferentes racionalidades e dimensões do conhecimento. O presente estudo investigou dimensões coletivas e individuais do currículo do curso de Psicologia da Bahiana e colocou-se como uma pesquisa-ação, que é uma estratégia utilizada, frequentemente, para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, nos domínios da formação do professor, mas, também, dos profissionais de saúde. Tem uma natureza abrangente, pois, ao mesmo tempo em que produz

conhecimento teórico sobre a realidade, amplia a possibilidade de transformá-la. Segundo Salles ²¹, a instituição de ensino superior deve estar comprometida com a pesquisa sobre suas práticas, na medida em que ela pode revelar suas feridas e fragilidades, permitindo, assim, a emergência de alternativas, possibilidade de transformação, deslocamento e qualificação dessas práticas. Essa perspectiva possibilita, ao processo acadêmico, contemplar o mal-estar, as incompletudes, contradições e, sem inocência, posiciona criticamente a prática e o processo educacional (109).

A perspectiva teórica que referencia desta tese não permite pensar um currículo como uma estrutura modelar, fixa, voltada para o desenvolvimento da aprendizagem de sujeitos unificados, em termos identitários. Entretanto, os resultados produzidos pelo conjunto da pesquisa indicam marcadores simbólicos que podem servir de referência para a promoção e o desenvolvimento de estratégias que sustentem a formação do psicólogo como profissional da saúde ampliada. Entre elas, destacam-se:

- O trabalho de ressignificação dos processos seletivos que propõe que processos pedagógicos sejam constituídos pelas instituições de ensino superior para proporcionar aos aspirantes, informações sobre o curso, sobre a profissão escolhida, sobre os processos de aprendizagem envolvidos na formação em psicologia e das práticas de *savoir-faire*, necessárias ao desempenho acadêmico, favorecendo, assim, a experiência de afiliação ao discurso acadêmico, conforme proposto por Alan Coulon (110);
- Implantação de uma cultura de trabalho coletivo entre os docentes, que possibilitem ao professor se deslocar do papel expertise ministrador, independentemente de aulas e de conhecimento teórico, para o papel de mediador pedagógico, adotando, assim, uma posição de parceria e corresponsabilidade com o processo de aprendizagem dos seus alunos. Essa posição, entretanto, não é individual, precisa estar articulada de forma coletiva entre os docentes, proprietários da proposta pedagógica, conhecedores das diretrizes curriculares, comprometidos politicamente com sua profissão e com um trabalho sustentado na problematização e pesquisa da prática docente, com vistas a qualificá-lo e a dar suporte aos objetivos institucionais;

²¹ Oral, Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – dissertação de mestrado – Universidade Estadual da Bahia (UNEB); defesa de mestrado. Salvador, 24/08/2015.

- Estímulo ao desenvolvimento de pesquisas com vistas a fortalecer a psicologia como profissão, seja pelas práticas de iniciação científica, seja pelo fomento à prática do professor pesquisador;
- Constituição de uma matriz curricular organizada numa lógica não disciplinar, estruturada a partir de conteúdos transversais, interdisciplinares e de permanente integração teoria-prática, de forma a permitir a circulação de novos e tradicionais conhecimentos e garantindo a *desierarquização* dos conteúdos atitudinais, conceituais e técnicos;
- Compreensão de que o protagonismo estudantil e docente são construções sociais e não inatas, garantindo, no âmbito da estrutura curricular, estratégias de desenvolvimento de competências dessa natureza;
- Estabelecimento de uma comunicação fluída com o mercado de trabalho, como forma de contemplar especificidades da cultura do território onde o curso está inserido, mas, também, assumindo a responsabilidade de favorecer a aprendizagem, ao mercado, sobre as possibilidades da psicologia, estabelecendo parcerias para implantação de campos de prática assistida e estágio em espaços sociais que ainda não incluem a psicologia, como estratégia de afirmação da sua multiplicidade identitária. Destaca-se o campo da Atenção Primária à Saúde e na Assistência Social, em que as práticas de empoderamento de sujeitos, organizações e comunidades, ainda socialmente menos consolidadas, demandam maior investimento;
- Uso de metodologias ativas associadas a processos avaliativos processuais e que incluam a autoavaliação e a avaliação entre pares;
- Estabelecimento de estratégias de promoção ao cuidado com a saúde mental do discente, no âmbito da experiência acadêmica.

O resultado da pesquisa promovido por esta tese é a identificação e sistematização desse conjunto de marcadores que dão suporte a uma perspectiva de formação acadêmica em psicologia, que atribui ao seu currículo o status de documento de identidade de um curso, como afirma Tomaz Tadeu Silva (32). Em lugar de um documento legal, o currículo é território em que as subjetividades circulam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas epígrafes que anunciam o início da apresentação desta tese, retornam, agora, para encerrá-la, afirmando que a formação em psicologia se constitui como uma experiência de mudança para os sujeitos estudados e chamando a atenção para a responsabilidade da estrutura curricular na formação identitária dos sujeitos, do curso e da profissão.

A estrutura curricular descrita está colocada tal como a cortina de seda, do poema de Paulo Leminski: *cortina de seda...o vento entra sem pedir licença...*, implantada e organizada para possibilitar que os ventos da mudança arejem o território de ensino e aprendizagem, evitando que o pior, preconizado por Rita Ortiz, ocorra já que, segundo ela: *o pior que pode acontecer a alguém é não mudar*.

A psicologia é uma profissão difícil de ser nomeada a partir do seu fazer ou das suas técnicas. Quando alguém pergunta: *finalmente, o que faz um psicólogo?* Talvez a melhor resposta fosse, *desloca-se*. Se desloca entre as práticas de assistência, prevenção e investimento no empoderamento de sujeitos, organizações e comunidades, como afirmou Contini (96), quando defendia que a prática da psicologia escolar é uma prática de saúde ampliada. Esta tese defende que o espaço de referências identitárias do psicólogo generalista está contido no amplo campo da saúde ampliada.

Entretanto o sentido dado ao deslocamento será dado por cada psicólogo em sua *práxis*, fundamentado por opções epistemológicas, políticas, ideológicas ou até mercadológicas. Cabe ao processo formativo preparar sujeitos para esse exercício de deslocamento expresso na possibilidade de se atualizar, de cuidar de si, de cuidar do outro de transformar a realidade em que está inserido.

A certeza de que essa perspectiva formativa não cabe nos tradicionais discursos que formam técnicos, libertou o grupo gestor desse currículo para deixar que o vento entrasse e trouxesse consigo possibilidades criativas aos processos educativos que possibilitassem a vivência do deslocamento entre todos os personagens envolvidos no processo de aprender e ensinar, como uma estratégia de aprendizagem sobre o exercício de deslocamento necessário ao fazer em psicologia. Assim, em grupo ou não, sem medo, coordenação, corpo docente e corpo discente se puseram em movimento.

Uma das limitações deste estudo é o fato de não ter investigado a percepção da experiência de deslocamento, por parte dos docentes, para sustentar a tese de que o processo fez-se de forma dialética, nem do efeito das práticas extracurriculares no processo de constituição identitária

dos estudantes, como iniciação científica, monitoria, estágios extracurriculares. Sugere, então, que novas pesquisas se realizem nos domínios da prática docente.

A necessidade de apresentar a experiência de forma acadêmica não parece suficiente em retratar o conjunto da experiência de transformação vivida. Apaixonadamente, falando agora em nome de um coletivo, descobrimos, cada um de nós, docentes, discentes, equipe técnica, a nossa psicologia; o nosso jeito de ser professor, o nosso aluno. Deslocamo-nos, dirigimo-nos a novos papéis, de alunos, de pesquisadores, de tutores, de preceptores. Criamos uma comunidade, reconhecemos e negociamos territórios e afirmamos diferenças. Sem necessariamente precisar tolerá-las, podíamos apenas reconhecê-las.

A partir de uma perspectiva romântica de educação, nós colocamos em movimento, como Quixote em busca de Dulcinéia, a nossa psicologia. Tínhamos o desafio de enfrentar moinhos de ventos e, com eles, uma cultura educacional tradicional com perspectivas retrógradas no que se refere, especialmente, ao ensino da psicologia.

Deixamos o vento entrar, arejamos nossas mentes na direção do novo, agregando parceiros fiéis, corajosos. Escolhemos armas apropriadas ao nosso corpo e nosso tamanho, representadas pela ousadia de misturar metodologias de ensino, de trabalhar com pequenos grupos, de sustentar um curso seriado, no qual o estudante não opta pelas matérias que deseja cursar, como concebe o hegemônico discurso sobre a universidade, mas lhe abrimos a outras possibilidades, menos tradicionais de escolhas.

A psicologia, nossa eleita Dulcinéia, entretanto, não para de nos escapar. Cada vez que pensamos nos aproximar, definir identidades, formatos, objetivos, ela se desloca, se desdobra e novas Dulcinéias parecem emergir da demanda de uma sociedade cada vez mais plural e complexa.

Nesta pesquisa, os objetivos educacionais são percebidos pelos estudantes como experiências de transformação, de afetação identitária e a psicologia reconhecida em sua dimensão plural, reconhecendo o currículo como um território político, resultante de um processo que concentra relações sociais, tempo histórico, saberes instituídos, poderes circulantes; campo em que culturas negociam com-as-diferenças e subjetividades são produzidas. O que nos permite afirmar que o currículo do curso de Psicologia da Bahiana refere-se a uma construção complexa coletiva que supera o tradicional modelo de formação em psicologia, uma vez que o desenvolvimento da autonomia dos distintos atores do processo educacional garante, assim, a possibilidade permanente de deslocamento dos sujeitos, das

instituições, do modelo curricular em si e, dessa forma, assume a face de cortinas de seda e deixam que os ventos entrem.....

8. CONCLUSÕES

1. Tramitação do pedido de registro de proteção de propriedade intelectual por meio de registro de desenho industrial e marca, em condição de sigilo pela proteção intelectual do Núcleo de Tecnologia e Invenção da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.
2. A descrição do processo de construção de uma estrutura curricular voltada para a formação do psicólogo indica um modelo de currículo organizado em Módulos, a partir de Eixos Temáticos, com o uso de Metodologias Ativas e Práticas Interdisciplinares estruturados como sistemas abertos de forma a contemplar diferenças, diversidades em permanente movimento de construção e desconstrução. Estes elementos estão sustentados por uma cultura de trabalho docente coletiva, pelo protagonismo discente e docente, pela comunicação com o mercado de trabalho e pela experiência do conjunto de subjetividades individuais que permitiram a emergência de um discurso formativo carregado de poder transformador que coloca a formação acadêmica em psicologia articulada ao desenvolvimento de sujeitos, ultrapassando a perspectiva de construção de uma identidade ocupacional tecnicista.
3. A descrição do Processo Seletivo Formativo (PROSEF) e do Jogo do Ciclo de Vida, chamam atenção para a necessidade propiciar aos candidatos ao curso de graduação informações que lhe permita dar sentido a sua escolha com vistas a reduzir os índices de evasão e uma melhor adaptação no início do percurso acadêmico.
4. Os resultados confirmam a literatura sobre a percepção da psicologia como profissão de ajuda e identificam três núcleos de sentido para a ação de ajudar: curativo, orientadora e mediadora. Constata-se que psicologia é percebida como plural, a partir de valores próprios da modernidade, fundamentados em um modelo de subjetividade de natureza binária que tende a responder às demandas do discurso biomédico e neoliberal hegemônicos na contemporaneidade, mas que não reconhecem as singularidades próprias dos sujeitos da modernidade tardia, descrito por Stuart Hall.
5. O protagonismo estudantil está colocado como uma competência a ser promovida no âmbito da estrutura curricular
6. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) promovem que deslocam o estudante da posição passiva de acumulador de informações, para dar lugar a um sujeito empoderado para responderem ao fazer em psicologia no campo da saúde.

7. A exposição ao internato está colocada como produtora de atitudes interdisciplinares, de comunicação, pesquisa, autonomia e amadurecimento pessoal.
8. A experiência de exposição ao curso de psicologia é vivenciada como mobilizadora para os estudantes que referem mudanças na visão de do mundo, de si e na forma de se relacionar com as pessoas.

REFERÊNCIAS

1. Malvezzi S. A profissão dos psicólogos uma história de promoção humana. In: Bastos AV, Gondim SMG, editores. O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed; 2010. p. 17-32.
2. Massimi M. História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU; 1990.
3. Massimi M. O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In: Jacó-Vilela AM, Ferreira AAL, Portugal FT, editores. História da Psicologia, rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau; 2006. p. 32-52
4. Schultz DP, Schultz SE. História da psicologia moderna. 9a ed. São Paulo: Thomson Learning; 2009.
5. Bock AMB. A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. Petrópolis (RJ): Vozes; 2003.
6. Moraes M. A psicologia como reflexão sobre as práticas humanas: da adaptação à errância. *Estud Psicol (Natal)*. 2003;8(3):535-9.
7. Canguilhem G. Que é a psicologia? *Impulso*. 1999;11(26):11-26.
8. Foucault M. M. A psicologia de 1850 a 1950. In: Motta MB, organizador. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 3a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1999. p. 122-39.
9. Massimi M. Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: Jacó-Vilela AM, Ferreira AAL, Portugal FT, editores. História da Psicologia, rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU.EDU; 2006. p. 57-69
10. Antunes MAM. A Psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissão. In: Massimi M, Guedes MC, editores. História da Psicologia no Brasil: novos estudos. São Paulo: Cortez; 2004. p. 43-59
11. Tourinho EZ, Carvalho Neto, MB; Neno, S. A psicologia como campo de conhecimento e como profissão de ajuda. *Estud Psicol [Internet]*. 2004 [citado 29 Set. 2014];9(1):17-24. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100003&lng=en&nrm=iso.

12. Magalhães M, Straliotho M, Keller M, Gomes WB. Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicol Ciên Prof.* 2001;21(2):10-27. doi: 10.1590/S1414-98932001000200003
13. Souza L, Trindade ZA. A representação social das atividades profissionais do psicólogo em segmentos de classe média e baixa, na cidade de Vitória, ES. *Psicol Teor Pesqui.* 1990;6(3):267-79.
14. Leme MAVS, Bussab VSR, Otta E. A representação social da psicologia e do psicólogo. *Psicol Ciên Prof* [Internet]. 1989 [citado 15 mar de 2014]; 9(1): 29-35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100009&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-98931989000100009.
15. Bastos AVB, Silveira IGA, Tironi MOS, Martins AHCG. A formação do psicólogo organizacional: reflexões a partir do caso baiano. *Psic Teor Pesqui.* 1987;3(3):206-23.
16. González Rey FL. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2003.
17. Figueiredo LCM, Santi PLR. *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência.* 3a ed. São Paulo: EDUC; 2013.
18. Ferreira AAL, Gutman G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: Jacó-Vilela AM, Ferreira Leal AA, Portugal FT, organizadores. *História da psicologia: rumos e percursos.* Rio de Janeiro: Nau; 2005. p.121-40.
19. Birman, *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.* 6a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2007.
20. Foucault M. *Vigiar e punir.* 16a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2004.
21. Serbena CA, Rafaelli R. Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. *Psicol Estud* [Internet]. 2003 [citado 14 mar 2014];8(1):31-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a05.pdf>.
22. Birman J. *Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2009.
23. Lacan J. *Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998.
24. Bastos ABV, Gondim, SMG. *O trabalho do psicólogo no Brasil.* Porto Alegre: Artmed; 2010.

25. Vygotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes; 1994.
26. Molon SI. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygostski. 4a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2011.
27. Morin E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2006.
28. Soar Filho EJ. Novos paradigmas da psicologia e das terapias psicológicas pós-modernas. *Psicol Teor Pesqui.* 1998;14(1):85-93.
29. Dimenstein M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estud Psicol (Natal)* [Internet]. 2000 [citado 14 mar. 2014];5(1):95-121. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a06v05n1.pdf> doi: org/10.1590/ S1413-294X2000000100006.
30. Senne WA. Psicologia e saúde: formação e profissão Mnemosine [Internet]. 2011 [citado 10 ago. 2015];7(2):89-103. Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/230>
31. Ferreira, AAL. A psicologia como saber mestiço: o cruzamento múltiplo entre práticas sociais e conceitos científicos. *Hist Ciênc Saúde Manguinhos* [Internet]. 2006 [citado 4 fev. 2015];13(2):227-38. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702006000200002&lng=en&nrm=iso
32. Silva TT. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes; 2014.
33. Hall S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2006.
34. Birman J. Arquivos do mal-estar e da resistência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2006.
35. Bauman Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar; 2005.
36. Antunes MAM. A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ; 1998.

37. Pereira, FM, Pereira Neto A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicol Estud.* 2003;8(2):19-27.
38. Russo JA. A difusão da psicanálise nos anos 70: indicações para uma análise. In: Ribeiro I. (Org). *Sociedade brasileira contemporânea: família e valores.* São Paulo: Loyola; 1987.
39. Yamamoto OH. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicol Cienc Prof [Internet]*. 2012 [citado 3 jul. 2015];32(spe):6-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500002&lng=en&nrm=iso
40. Rosas PS. O dilema da psicologia na contemporaneidade. *Psicol Ciênc Prof.* 1981;1(1):
41. Robertson SL. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? AM Gomes, RS Kay, tradutores. *Rev Bras Educ.* 2009;14(42):407-600.
42. Callahan RE. *Education and the cult of efficiency.* Chicago: The University of Chicago Press; 1962.
43. Armstrong L. The Bologna process: a significant step in the modularization of higher education [Internet]. *World Education News & Reviews. Archive.* Apr. 1 2009. [citado 9 fev. 2010]. Disponível em: www.wes.org/ewenr/09apr/feature.htm.
44. Ferreira S. Processo de Bolonha: a construção de uma nova universidade para a Europa? *Rev Temp Esp Educ.* 2011;6:111-21.
45. Souza ANF, Otranto CR. As políticas educacionais para o ensino superior da ditadura militar (1968-1985) e do governo Lula da Silva (2003-2010) e seus reflexos na reformulação do estatuto e regimento geral da UFRRJ (1970-2011). In: *Anais eletrônicos do 9º Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*; 2012 31 jul-3 ago; João Pessoa, PB. Joao Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba; 2012 [citado 8 ago 2015]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.43.pdf
46. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Parecer Nº: 583/2001 DF aprovado em 04/4/2001 [documento na Internet]. Brasília: MEC; 2001 [citado 11 jul. 2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>

47. Silva TT. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3a ed. Belo Horizonte: Autentica; 2014.
48. Senne WA. Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares: a formação reativa da graduação em Psicologia. *Mnemosine*. 2012;8(1):178-93.
49. Moreira AFB, Arroyo MG, Beauchamp J, Pabel SD, Nascimento AR, coordenadores. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação; 2007.
50. Coelho CMM. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: Martínez AM, Tacca MCVR, organizadores. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas (SP): Alinea; 2009. p. Xx-xx
51. Jacó Vilela AM. História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicol Ciênc Prof*. 2012;32 N° Espec:8-43.
52. Foucault M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2000.
53. Bertelli SBD, Fonseca W. *Universitários em pontes: a problemática da evasão do ensino superior e caminhos em orientação profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2013.
54. Freire, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
55. Freire P. *Educação como prática da liberdade*. 14a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2011.
56. Mello SL. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962?. *Psicol Ciênc Prof*. [Internet]. 1989 [citado 2 jul. 2015];9(1):16-18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100004&lng=en&nrm=iso
57. Mello SL. Psicologia: características da profissão. In: Yamamoto OH, Costa ALF, organizadores. *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal (RN): EDUFRN; 2010. p 143-62.
58. Foucault M. *Microfísica do poder*. 25a ed. São Paulo: Graal; 2012.
59. Agamben G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó (SC): Argo; 2009.

60. Bernardes JS. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicol Ciênc Prof*. [Internet]. 2012 [citado 1 mar 2015]; 32 No Esp:216-31. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S
61. Santos MS, Jacó-Vilela AM. O psicólogo no hospital geral: estilos e coletivos de pensamento. *Paidéia* [Internet]. 2009 [citado 12 mar. 2011];19(43):189-97. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000200007&lng=en&nrm=iso
62. Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia**. Lei 4.119/1962. Resolução CNE/CES Nº 5/2011 [documento na Internet]. Brasília: CNE; 2011 [citado 8 jun. 2014]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao
63. Lima VC, Souza RT. Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. *Psicol Soc*. 2014;26(3):792-802.
64. Rechtman R. A formação do psicólogo para a realidade brasileira: identificando recursos facilitadores para a atuação profissional [dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2015.
65. Soares LLM, Verissimo LJ. A Formação do aluno na graduação em psicologia pela pedagogia de Paulo Freire. *Psic Ciência Prof*, 2010;30(3):588-603
66. Valle Cruces AV. A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. *Bol Acad Paul Psicol*. [Internet]. 2008 [citado 22 jul. 2015]; 28(2):240-55. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000200012&lng=pt&nrm=iso
67. Perrenoud P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000.
68. Bernardes AG; Lima MLC. Invisibilidades: as políticas públicas como potência de variação nas práticas em psicologia. In: *Lhullier LA*, organizador. *Quem é a psicóloga brasileira?: mulher, psicologia e trabalho*, Brasília: CFP; 2013.

69. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior; 1998 5-9 out.; Paris UNESCO, 1998. p. 1-69.
70. González Maura V. ¿Qué significa ser un profesional competente?: reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Rev Cub Educ Sup*. 2002;22(1):45-53.
71. Mello SL. Por que escrevemos antes, por que escrevermos agora? In: Yamamoto OH, Costa ALF, organizadores. Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Natal (RN): EDUFRN; 2010. p. 165-70.
72. González Maura V. Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Rev Cub Educ Sup*, 2000;20(3):78- 84.
73. Bock AMB, Gianfaldoni MHTA. Direitos humanos no ensino de psicologia. *Rev Psicol Ens Form*. 2010; 1(2):97-115.
74. Sundfeld AC. Clínica ampliada na atenção básica e processos de subjetivação: relato de uma experiência. *Physis Rev Saúde Col*. 2010;20(4):1079-97.
75. Lima VV. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface Com Saúde Educ*. [Internet]. 2005 [citado 4 mar. 2015]; 9(17), 369-79. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200012&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1414-32832005000200012
76. Bock AMB, Aguiar WMJ. Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In: Bock AMB, Amaral CMM, Silva FF, Silva LBC, Calejon LMC, Andrade LQ, Uvaldo MCC, Dias ML, Gimenez P, Nascimento RSGF, Duran RI, Souza SP, Bock SD, Aguiar WMJ, Lehman YP. A escolha profissional em questão. São Paulo, Casa do Psicólogo; 2011. p. 9-24.
77. González Rey FL. Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez; 2011.


78. Casari L. ¿Es necesaria la salud mental en los psicólogos? *Diálogos Rev Cient Psicol Cienc Soc Hum Cienc Salud* [Internet]. 2010 [citado 2 ago. 2015]; 1(2):29-41. Disponível em: http://www.dialogos.unsl.edu.ar/Ultimo%20Numero/files/es_necesaria_la_salud_mental_en_los_psicologos.pdf
79. Dedios MC. Experiencia emocional de un grupo de psicólogos en el trabajo con personas psicóticas [dissertação de mestrado]. Lima (Peru): Universidad Católica del Peru; 2010.
80. Borja LEA. Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perf Educ.* [Internet]. 2011 [citado 26 ago. 2015];33(133):68-87. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300005&lng=es&nrm=iso
81. Padilha BM. Nove personagens em busca de um autor: apropriação da identidade profissional de psicólogo clínico numa instituição de saúde mental [tese de doutorado]. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 2002.
82. Igue EA, Bariani ICD, Milanesi PVB. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF* [Internet]. 2008 [citado 9 set. 2014]; 13(2):155-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n2/v13n2a03.pdf>. Acesso em 09 set 2014.
83. Gondim SMG, Bastos AVB, Peixoto LSA. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: Bastos AVB, Gondim SMG, organizadores. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed; 2010. p. 174-99.
84. Bettoi W, Simão LM. Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. *Psicol Reflex Crit.* [Internet]. 2002 [citado 26 ago, 2015];15(3):613-24. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300015&lng=en&nrm=iso.
85. Lhullier LA, organizador. *Quem é a psicóloga brasileira?: mulher, psicologia e trabalho*, Brasília: CFP; 2013.

86. Silva RO. Exercício profissional enquanto trabalho: do que estamos falando? *Jor Fed [Internet]*. 2015 [citado 14 ago. 2015];26(110):8. Disponível em:
http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/05/JornalFederal_Maio+Capa_Final3.pdf
87. Brasil. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS- DATASUS. Informações de saúde (TABNET). Recursos humanos a partir de agosto de 2007: ocupações classificadas pela CBO 2002 [Internet]. Brasília: MS; 2015 [citado 10 jun. 2015]. Disponível em:
<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0204&id=11672&VObj=http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?cnes/cnv/prid02>
88. Ferreira Neto JL. Psicologia, políticas públicas e o SUS. São Paulo: Escuta; 2011.
89. Lalonde M. A new perspective on the health of Canadians: a working document. Ottawa: Government of Canada; 1974.
90. Scliar M. História do conceito de saúde. *Rev Saúde Coletiva*. 2007;17(1):29-41.
91. Lefevre F, Lefevre AMC. Promoção de saúde, a negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira & Lent; 2004.
92. Canguilhem G. O normal e o patológico. 7a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2012.
93. Carvalho S, Gastaldo D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2008; 13(Supl 2):2029-40.
94. World Health Organization. Health promotion [Internet]. The Ottawa charter for health promotion. Nov. 1986 [citado 16 fev. 2015]. Disponível em:
<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
95. Coelho MTAD, Almeida Filho N. Conceitos de saúde em discursos contemporâneos de referência científica. *Hist Ciênc Saúde-Manguinhos [Internet]*. 2002 [citado 8 jul. 2015]; 9(2):315-33. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702002000200005&lng=en&nrm=iso
96. Contini MLJ. O psicólogo e a promoção de saúde na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2010.

97. Paim JS, Silva LMV. Universalidade, integralidade, equidade e SUS. *BIS Bol Inst Saúde*. 2010;12(2):109-14.
98. González AD, Almeida M. Integralidade da saúde: norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2010;15(3):757-62.
99. Pinheiro R, Ferla A, Silva Júnior AG. Integrality in the population's health care programs. *Ciênc Saúde Coletiva*. 2007;12(2):343-9.
100. Spreitzer GM. Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Acad Manag J*. 1995;38(5):1442-65.
101. Riger S. Whats wrong with empowerment. *Am J Communit Psychol*. 1994;9(1):39-47.
102. Almeida Filho N, Juca V. Saúde como ausência de doença: crítica à teoria funcionalista de Christopher Boorse. *Ciênc Saúde Coletiva* [Internet]. 2002 [citado 8 jul. 2015];v(4):879-89. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232002000400019&lng=en&nrm=iso
103. Bauer MW, Gaskell G *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som 10a ed.* Petrópolis (RJ): Vozes; 2012.
104. Baxter P, Jack S. Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *Qualitat Rep* 2008; 13(4):544-59.
105. Martins GA. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas; 2006.
106. Brown PA. A review of the literature on case study research. *Can J New Scholars Educ*. 2008;1(1):1-13.
107. Yin RK. *Estudo de caso: planejamento e métodos 5a ed.* Porto Alegre: Bookman1; 2001.
108. Gonzalez Rey F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira; 2002.
109. Freire P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51a ed. São Paulo: Cortez; 2011.
110. Coulon, A. *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador, BA: Edufba; 2008.

ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

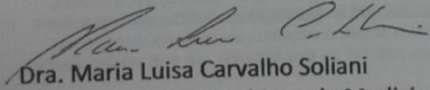
 **BAHIANA**
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

A Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) mantida pela Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências (FBDC), autoriza a Prof^a Mônica Raldaltro a realizar pesquisa intitulada **Um Currículo para Formação do Psicólogo e Profissional de Saúde**, a ser realizada no âmbito do Doutorado em Medicina e Saúde Humana da Pós-graduação da Escola Bahiana, orientada pela Prof^a Milena Penedo, com o objetivo de apresentar um modelo de currículo integrado, voltado para a formação do psicólogo como profissional de saúde.

Salvador, 30 de agosto de 2012


Dra. Maria Luisa Carvalho Soliani
Diretora da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

COORDENADORIA GERAL | Av D. João VI 274 | Brotas | CEP: 40.290-000 | 71 2101 1900 Fax 71 3358 1936
SECRETARIA GERAL | Av D. João VI 274 | Brotas | CEP: 40.290-000 | 71 2101 1900 Fax 71 3358 1936
UNIDADE ACADÊMICA NAZARÉ | R. Frei Henrique B | Nazaré | CEP: 40050-420 | 71 2101 2900 Fax 71 3241 6164
UNIDADE ACADÊMICA BROTAS | Av D. João VI 274 | Brotas | CEP: 40.290-000 | 71 3276 8200 Fax 71 3357 0256

hiana.edu.br

ANEXO 2. PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

ESCOLA BAHIANA DE
MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA /
FUNDAÇÃO BAHIANA



PROJETO DE PESQUISA

Título: Percepções sobre os aspectos acadêmicos e subjetivos da formação do psicólogo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03670812.7.0000.5544

Pesquisador: Mônica Ramos Dalto

Instituição: Fundação Bahiana para Desenvolvimento das Ciências

PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

Número do Parecer: 108.985

Data da Relatoria: 29/08/2012

Apresentação do Projeto:

Com frequência, pessoas com doenças, transtornos, necessidades especiais ingressam no curso de psicologia, possivelmente em busca de respostas para suas próprias histórias. Entretanto não existe no Brasil nenhuma política de inclusão que acolha esses sujeitos em suas peculiaridades. O projeto busca responder à questão de como ocorre a relação entre o processo de formação em psicologia e a saúde mental dos psicólogos. Diferentemente do que se pode pensar no senso comum, no Brasil, nenhum psicólogo é obrigado a fazer qualquer tipo de psicoterapia, prática de auto-cuidado ou preparação psicológica específica para exercer a profissão. O projeto será dividido em dois grupos o Grupo I, tem como foco compreender como psicólogos percebem as relações existentes entre a formação profissional e a experiência subjetiva de tornar-se psicólogo, identificando possíveis experiências de proteção e/ou vulnerabilização da saúde mental dos sujeitos no processo. Para dar conta desse objetivo escolhe-se a análise de narrativa, que será norteada por cinco questões abertas. Serão convidados a participar do estudo com 16 psicólogos(as) graduados, em Salvador- Bahia, nas décadas de 1970, 1980, 1990, 2000, 2010 e depois de 2010; formados de universidades públicas ou privadas; que tenham declarado que a formação em psicologia, configurou-se como uma experiência de desconstrução subjetivas que implicou em algum tipo de percepção de vulnerabilidade em termos de saúde mental. Serão escolhidos dois profissionais por década, que estejam atuando como psicólogos desde a conclusão da graduação e que trabalhem em campos profissionais distintos e que aceitem assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e TCLE (Anexo II). A narrativa oral é considerada muito eficiente para desenvolver estudos sobre a vida profissional, pois possibilita que o indivíduo discorra sobre questões subjetivas referentes à construção da identidade profissional-pessoal e suas relações com a saúde mental se precipitarão, as entrevistas serão realizadas no Serviço de Psicologia da Bahiana. O grupo II pesquisará duas distintas populações: a primeira envolve o envio de um questionário por via eletrônica para 150 estudantes do Curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública e espera-se obter 50% de respostas; a outra população estudada envolverá o envio do questionário a 1000 psicólogos, egressos da mesma instituição na cidade de Salvador, que aceitem assinar o TCLE, a estimativa de resposta é de 15%. O Instrumento utilizados será um questionário semiestruturado auto aplicável organizado em quatro parte de forma a levantar dados referentes a ao perfil sociodemográficos, percurso acadêmicos trajetória profissional e percepções referentes ao

Endereço: Av D. JOÃO VI, Nº 274

Bairro: BROTAS

UF: BA

Telefone: (71)3276-8225

Município: SALVADOR

CEP: 40.290-000

E-mail: cep-ebmsp@bahina.edu.br

ESCOLA BAHIANA DE
MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA /
FUNDAÇÃO BAHIANA



processo formativo: Dados sócio-demográficos: com o objetivo coletar dados referentes à identificação dos sujeitos como cidade onde vivem idade, cor, estado civil, filhos, opção sexual, religião, escolaridade, faixa salarial. Percurso Acadêmico: com a perspectiva de coleta dados, referentes ao período de ingresso e conclusão da graduação em psicologia; experiências acadêmicas em geral, incluindo notas, iniciação científica, monitoria, estágio e seu impacto na vida profissional e psíquica. Percurso Profissional, no caso específico dos egressos: identificar se os sujeitos atuam como psicólogos, se estão registrados no Conselho Regional de Psicologia - CRP, qual o campo de atuação profissional, vínculos empregatícios, atividade profissional principal. Localizar o desenvolvimento transtornos, doenças ao longo da graduação e as práticas de auto-cuidado vivenciadas. Identificar experiências vividas de mobilização emocional, constrangimento e/ou preconceito em relação a si, sua escolha e/ou atuação profissional. Nenhum dos sujeitos da pesquisa serão identificados. Os questionários serão armazenados posteriormente nas dependências da Coordenação do Curso de Psicologia da Bahiana, onde se encontra um armário, reservado para guardar os materiais de pesquisa realizado pelos Núcleos de Pesquisa, ligados ao Curso, e descartado, por incineração, 5 anos após a conclusão da pesquisa.

Critério de Inclusão:

Para o estudo de narrativa do percurso profissional, ser psicólogo inscrito no Conselho Regional de Psicologia, está atuando como psicólogo desde a formatura, e ter declarado que a experiência de formação foi mobilizadora em termos psíquicos e emocionais. Para os estudos com estudantes e psicólogos ser estudante ou egressa do curso de psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer como estudantes de psicologia e psicólogos percebem aspectos subjetivos envolvidos na formação profissional, destacando as relações existentes com a saúde mental e a escolha pelo campo de atuação profissional.

Objetivo Secundário:

Conhecer os motivos e percurso que levam psicólogos a escolher a psicologia como profissão; Identificar se estudantes do curso de psicologia e psicólogos estabelecem relação entre seu perfil psicológico/saúde mental e a escolha pela profissão; Conhecer a experiência psíquica do processo de formação de psicólogos; Identificar possíveis experiências de adoecimento ou sofrimento psíquico no processo de formação profissional do psicólogo Identificar práticas de autocuidado utilizadas por estudantes de psicologia e psicólogos desde o início da graduação até o momento atual Descrever as percepções de estudantes de psicologia sobre as primeiras experiências práticas na graduação; Conhecer como experiência acadêmica e psíquica da formação interfere na direção e práticas profissionais adotadas. Identificar se a formação em psicologia se configura como uma experiência de risco ou proteção à saúde mental do estudante/psicólogo

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entendemos como risco mínimo e que os pesquisadores terão o cuidado em relação ao sigilo e privacidade dos sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De interesse não somente específico para os psicólogos em formação, mas, de igual forma, para os pacientes que esses profissionais irão atender no futuro, haja vista a intensidade da relação intersubjetiva que se estabelece entre paciente e psicólogo e os efeitos de eventual transtorno preexistente do cuidador;

Endereço: Av D. JOÃO VI, Nº 274

Bairro: BROTAS

UF: BA

Telefone: (71)3276-8225

CEP: 40.290-000

Município: SALVADOR

E-mail: cep-ebmsp@bahiana.edu.br

ESCOLA BAHIANA DE
MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA /
FUNDAÇÃO BAHIANA



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados dois TCLEs como sugerido, com considerações acerca da delimitação dos pesquisandos consoante metodologia apresentada:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendidas as pendências anteriores, pesquisa exequível de ser iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Setembro de 2012

Assinado por:
Roseny Ferreira

Endereço: Av D. JOÃO VI, Nº 274

Bairro: BROTAS

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 40.290-000

Telefone: (71)3276-8225

E-mail: cep-ebmsp@bahina.edu.br

ANEXO 3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **PERCEPÇÃO DE PSICÓLOGOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**, realizada pela prof^a. Mônica Ramos Daltro. O objetivo desta pesquisa será conhecer como psicólogos percebem os aspectos subjetivos e acadêmicos envolvidos na formação profissional, destacando as relações existentes com a saúde mental e a escolha pelo campo de atuação profissional. A importância deste estudo é contribuir com a literatura especializada, com uma análise aprofundada sobre o tema e possibilitar o desenvolvimento de ações de promoção à saúde do estudante de psicologia no âmbito da graduação. Se você aceitar participar desta pesquisa, será submetido(a) a uma entrevista com questões abertas que tem como objetivo conhecer sua história profissional, incluindo seu percurso acadêmico, percepções sobre a experiência de formação acadêmica e profissional. A entrevista será realizada presencialmente pela própria pesquisadora, gravada e posteriormente transcrita. Se, em algum momento, você sentir algum tipo de desconforto, constrangimento ou mobilização psíquica a entrevista será imediatamente interrompida. Caso necessário você poderá ser atendido(a) pela psicóloga pesquisadora, nas dependências do Serviço de Psicologia ou por outro psicólogo do Núcleo de Atenção Psicopedagógica da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública onde a pesquisa está alocada, para encaminhamento especializado. A qualquer momento você poderá entrar em contato com a pesquisadora Mônica Daltro através do telefone 71- 32768260 ou 71-99253337. Você não terá nenhuma despesa para participar da pesquisa e não lhe será fornecido nenhum tipo de indenização. Na apresentação de quaisquer dos resultados não haverá qualquer tipo de identificação referentes aos sujeitos do estudo. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e isso não afetará o seu vínculo com a instituição. Sua assinatura indica que você decidiu participar da pesquisa como voluntário e que leu e entendeu todas as informações acima especificadas.

Nome do voluntário

Assinatura do voluntário

POLEGAR
(ANALFABETOS)

ATENÇÃO: A SUA PARTICIPAÇÃO EM QUALQUER TIPO DE PESQUISA É VOLUNTÁRIA. EM CASO DE DÚVIDA QUANTO AOS SEUS DIREITOS ESCREVA PARA O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EBMSP.
Endereço: Av. D. João VI, 274 – Brotas– Salvador - Ba, 274 – Brotas– Salvador - Ba

ANEXO 4. PARECER DO NIT SOBRE VIABILIDADE DE REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

**PESQUISA
E INOVAÇÃO
BAHIANA**
INSTITUTO DE PESQUISA E INOVAÇÃO

NIT
**NÚCLEO DE INOVAÇÃO
TECNOLOGICA**

PARECER DA ANÁLISE DE VIABILIDADE DE REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Título da notificação de invenção:

Jogo do Ciclo da Vida: quanto mais psicologia mais saúde

Inventores:

Mônica Ramos Daltro
Milena Pereira Pondé

A – INVENÇÃO:

De acordo com a notificação de invenção, o objetivo da invenção "Jogo do Ciclo da Vida: quanto mais psicologia mais saúde" é fornecer um produto com finalidade didático pedagógico, de forma a apresentar as especificidades subjetivas das distintas etapas do ciclo de vida e simultaneamente demonstrar as possibilidades de intervenção da psicologia como profissão nessas diferentes etapas. Mais especificamente, o jogo proporciona aos jogadores a ampliação de seus conhecimentos a respeito do universo psíquico do ser humano, em seu complexo processo de desenvolvimento, dessa forma, apresenta um conjunto de conhecimentos sobre a psicologia de forma lúdica.

B – ESTADO DA TÉCNICA:

A busca de anterioridade realizada, com objetivo de verificar o atendimento aos requisitos de proteção intelectual resultou na identificação das invenções a seguir, os quais não estão relacionados ao invento proposto.

Com relação às invenções encontradas temos que:

I.1 (MU 7800296-6 U2) que refere-se a um jogo de tabuleiro que objetiva desenvolver, a visão geométrica, estimulando o raciocínio, a concentração e a coordenação motora;

I.2 (PI 9603712-1 A2) que se refere que consiste num jogo destinado ao público infantil, para ensino da matemática, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem.

I.3 (US2008174072) que refere-se a um jogo educativo na área de psicologia para diagnóstico de capacidade de interação social.

Observação:

Não foram encontrados registros na Base de Marcas e Desenho Industrial do INPI que se refiram à invenção em questão.

C – CONSIDERAÇÕES FINAIS

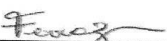
Dessa forma, a análise das informações fornecidas sobre a invenção "Jogo do Ciclo da Vida: quanto mais psicologia mais saúde", bem como dos documentos do estado da técnica,

**PESQUISA
E INOVAÇÃO
BAHIANA**
ESCOLA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA

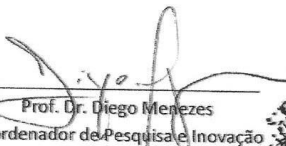
demonstram que a invenção é passível de registro de propriedade intelectual na modalidade de **Desenho Industrial** (referente ao padrão ornamental aplicado ao produto) e **Marca** (nome do produto), visto que atende aos requisitos estabelecidos na Lei de Propriedade Industrial – Lei Nº9.279/1996.

NIT
NÚCLEO DE INOVAÇÃO
TECNOLOGICA

Salvador, 27 de agosto de 2015


Fernanda Ferraz de Castro
Analista de Inovação
Núcleo de Inovação Tecnológica


Fernanda Ferraz de Castro
Analista de Inovação
Núcleo de Inovação Tecnológica - NIT


Prof. Dr. Diego Menezes
Coordenador de Pesquisa e Inovação


Prof. Dr. Diego Menezes
Coordenador de Pesquisa e Inovação

ANEXO 5: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA DA EBMSP

Eixos Temáticos

A estrutura curricular está dada a partir de componentes curriculares norteados por seis eixos temáticos distribuídos ao longo dos semestres e estruturados de forma a abranger as diferentes teorias, áreas de conhecimento, métodos de investigação, intervenção e pesquisa em psicologia.

A definição de eixos viabiliza a melhor gestão do conhecimento na organização das atividades didáticas e assegura o fluxo de temas transversais, como ética, políticas pública, registros em psicologia, promoção de saúde, autocuidado, articulados de forma direta às teorias e práticas apresentadas. Entretanto, em relação à proposta acadêmica, os eixos também estabelecem diálogos temáticos e teóricos entre si proporcionando uma visão interativa dos componentes curriculares de cada semestre e do curso como um todo.

Para estabelecimento dos ganchos analíticos entre os eixos, nos semestres, o Regimento do Curso organiza os Núcleos Curriculares de forma semestral e prevê o encontro regular dos professores de cada semestre letivo. Ademais, a comunidade, pela via, inclusive da participação discente, avalia, acompanha e propõe alternativas em encontros semestrais, denominados *Conselhos de Série* que se configuram como reuniões ampliadas que contam com a presença da coordenação de curso, representantes docentes e discentes do semestre e da supervisão pedagógica. Esses encontros asseguram um movimento acadêmico democrático e produtivo ao fluxo do semestre em curso.

Estão assim descritos os eixos:

- I. Ser Humano e Ciclo de Vida
- II. Fundamentos em Psicologia
- III. Psicologia, Sociedade e Cultura
- IV. Intervenções em Psicologia
- V. Pesquisa em Psicologia
- VI. Práticas Pré-Profissionalizantes

EIXO I - Ser Humano e Ciclo de Vida

Estudo do ser humano nas diversas fases de sua existência, o que inclui a multideterminação do processo saúde-doença e especificamente do fenômeno psicológico. Inclusão e aprofundamento das diferentes teorias do desenvolvimento, a fisiologia, neurologia, genética e psicopatologia, sempre atentos aos diferentes contextos sociais.

EIXO I: SER HUMANO E CICLO DE VIDA		
COMPONENTE CURRICULAR	CH*	EMENTA
DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE VIDA I: O INÍCIO DA VIDA	90	Introdução ao conceito de desenvolvimento humano e as etapas do ciclo de vida, enfatizando sua complexidade, diversidade sociocultural. Estudo dos processos de concepção, gestação, parto, puerpério numa perspectiva bio-psico-social, psicopatológica e políticas públicas relacionadas a essa etapa do ciclo de vida.
DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE VIDA II: INFÂNCIA	90	Abordagem histórica, conceitual e neuropsicológica da infância compreendendo o período de 0 a 3 anos. Estudo dos processos dessa etapa do ciclo de vida, a partir da confrontação de distintas contribuições teóricas acerca dos processos estruturais e psicopatológicos do desenvolvimento da criança, considerando diversos contextos e as políticas públicas relacionadas a essa etapa do ciclo de vida.
DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE VIDA III: CRIANÇA ESCOLAR	90	Abordagem histórica, conceitual e contextual da criança em fase escolar. Estudo dos processos estruturais, psicossociais e desenvolvimentais dessa etapa do ciclo de vida. Confrontação de distintas contribuições teóricas em psicologia, incluindo a psicopatologia e as políticas públicas relacionadas a essa etapa do ciclo de vida.
DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE VIDA IV: ADOLESCÊNCIA	90	Abordagem histórica, conceitual e contextual da puberdade e adolescência. Estudo dos processos estruturais, psicossociais e desenvolvimentais dessa etapa do ciclo de vida, a partir da confrontação de distintas contribuições teóricas em psicologia, incluindo a psicopatologia e as políticas públicas relacionadas a essa etapa do ciclo de vida.
DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE VIDA V: MUNDO DOS ADULTOS	90	Abordagem histórica, conceitual e contextual do adulto jovem e de meia idade, com foco especial no universo do trabalho e na saúde do trabalhador. Estudo dos processos estruturais, psicossociais e desenvolvimentais dessa etapa do ciclo de vida, a partir da confrontação de distintas contribuições teóricas em psicologia, incluindo a psicopatologia.
DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE VIDA VI: ENVELHECIMENTO	108	Abordagem histórica, conceitual, contextual e neuropsicológica do processo de envelhecimento. Estudo dos processos estruturais, psicossociais e desenvolvimentais dessa etapa do ciclo de vida, a partir da confrontação de distintas contribuições teóricas em psicologia, incluindo a psicopatologia e as políticas públicas relacionadas a essa etapa do ciclo de vida.

EIXO II - Fundamentos em Psicologia

Estudo das bases epistemológicas da psicologia a partir de fundamentos históricos filosóficos, socioantropológicos e dos marcos teóricos da psicanálise indispensáveis à compreensão da psicologia como profissão.

EIXO II: FUNDAMENTOS DE PSICOLOGIA		
COMPONENTE CURRICULAR	CH*	EMENTA
Fundamentos de Psicologia	54	Apresentação dos fundamentos históricos, científicos e filosóficos da diversidade teórica e tecnológica que caracteriza a psicologia enquanto prática social.
Fundamentos Socioantropológicos	54	Contexto histórico, formação política e desenvolvimento do pensamento socioantropológico na contemporaneidade. A cultura como campo de análise da complexidade e diversidade do ser humano e do processo saúde-doença. As teorias sociológicas e antropológicas e suas repercussões para a compreensão da territorialidade da saúde.
Fundamentos Filosóficos e Éticos em Psicologia	54	Apresentação dos fundamentos filosóficos da psicologia enquanto prática social, destacando seus aspectos ontológicos, epistemológicos e éticos.
Fundamentos de Psicanálise	54	Estudo do contexto histórico no qual surge a teoria de Sigmund Freud. Conhecimento dos conceitos fundamentais da psicanálise e do modo como estão articulados à clínica psicanalítica.
Fundamentos do Humanismo	54	Estudo dos conceitos da Fenomenologia e do Existencialismo como fundamentos para a Psicologia Humanista. Estudo das escolas clássicas e atuais da Psicologia Humanista
Fundamentos da Análise do Comportamento	54	Estudo do fundamento e evolução histórica da abordagem comportamental em psicologia. Aprofundamento nos conceitos e pressupostos metodológicos do Behaviorismo.
Processos Psicológicos Básicos	54	Estudo dos processos psicológicos básicos vinculados ao comportamento, cognição, motivação e emoção. Análise dos aspectos biológicos e contextuais implicados nesses processos.
Processos Psicológicos e Aprendizagem	54	Contribuições teóricas da psicologia para o entendimento das questões estruturais concernentes ao processo de aprendizagem, análise do imbricamento entre estruturação psíquica, desenvolvimento humano e aprendizagem.
Medidas em Psicologia	90	Estudo sobre o fundamento histórico e bases teóricas dos instrumentos de avaliação psicológica e uso dos testes no mundo e, em especial, no Brasil. Introdução à estatística e sua aplicação no campo da avaliação psicológica.

EIXO III - Psicologia, Sociedade e Cultura

Estudo do corpo teórico que embasa o campo da psicologia enquanto ciência e profissão, considerando a relação dialógica entre o ser humano, a cultura e o fenômeno psicológico.

EIXO III - Psicologia, Sociedade e Cultura		
COMPONENTE CURRICULAR	CH*	EMENTA
Processos Psicossociais e Saúde	54	Estudo das dimensões psicológicas, sociais e culturais do processo de saúde-doença-cuidado. Análise histórica da construção do direito universal à saúde e a Reforma Sanitária brasileira. Mapeamento da organização do sistema de serviços de saúde no Brasil, com ênfase no Sistema Unificado de Saúde (SUS). Panorama da atuação do psicólogo na promoção da saúde, proteção e recuperação.
Processos Psicossociais e Direitos Humanos	54	Reflexão crítica sobre as dimensões subjetivas do cotidiano para análise dos processos de produção e reprodução da realidade social, da formação de sujeito, grupos e instituições. Estudo das principais correntes da Psicologia Social e suas influências na produção do conhecimento psicológico. Aproximação de questões relativas aos Direitos Humanos e suas relações com a psicologia no processo de construção da democracia e da cidadania
Processos Psicossociais e Educação	54	Estudo da educação como processo psicossocial, considerando as tramas de poder contemporâneas exercida na direção do consenso, do conflito e da negociação nos contextos educativos escolares e não escolares e políticas públicas relacionadas.
Processos Psicossociais e Trabalho	54	Estudo do trabalho como um processo psicossocial, considerando sua evolução histórica, concepções teóricas, transformações no funcionamento das organizações e nas condições de trabalho. Inserção do indivíduo (jovem e adulto) no mercado de trabalho contemporâneo e os impactos na saúde e bem-estar do trabalhador.
Processos Psicossociais Hospitalização	54	Estudo da psicologia aplicada ao contexto da saúde com ênfase no processo de hospitalização, considerando aspectos psicossociais e os enfoques teóricos, metodológicos e práticos do processo saúde-doença.
Psicologia do Trabalho e das Organizações	54	Estudo das organizações, enquanto espaços onde o trabalho se realiza como processo psicossocial. Análise das práticas tradicionais e das emergentes no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Ênfase na perspectiva multiprofissional, voltada para a promoção de saúde e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e da organização.
Psicologia no Brasil e Ética Profissional	54	Estudo do processo histórico, político e social da psicologia no Brasil. Apresentação do panorama atual da sua diversidade no país. Estudo dos aspectos éticos e da legislação que envolve o exercício da profissão no cotidiano.
Saúde Mental	90	Estudo das tendências práticas e teóricas da psicologia, numa perspectiva interdisciplinar da Saúde Mental a partir da revisão das mudanças ocorridas na assistência ao portador de sofrimento mental, abordando, desde o modelo manicomial até os novos dispositivos da rede de assistência à saúde. Fundamentos de psicofarmacologia.

EIXO IV - Intervenções em Psicologia

Estudo de diferentes técnicas e instrumento de atuação do psicólogo que envolve modelos de observação, entrevista, manejo de grupo, avaliação psicológica em contextos de saúde e trabalho. Estudo das especificidades teóricas e técnicas psicoterápicas tradicionais e emergentes.

EIXO IV - Intervenções em Psicologia		
COMPONENTE CURRICULAR	CH*	EMENTA
Técnica e Práticas de Investigação em Psicologia I	54	Estudo introdutório e aplicação de técnicas de observação e entrevista em psicologia com base em princípios científicos e éticos: elaboração e aplicação de questionários. Investigação (pesquisa) e análise, em ambiente ambulatorial, das demandas relacionadas à saúde e à psicologia na contemporaneidade.
Técnica e Práticas de Investigação em Psicologia II	54	Estudo, análise e aplicação de técnicas de observação e entrevista em psicologia, nos diferentes contextos de saúde, com base em princípios científicos e éticos.
Técnica e Práticas de Investigação em Psicologia III	72	Estudo de técnicas de observação, entrevista e intervenção em psicologia com vivências práticas na atenção à criança em fase escolar.
Técnica e Práticas de Investigação em Psicologia IV	72	Estudo de técnicas de observação e intervenção em psicologia com vivências práticas na atenção ao adolescente.
Técnica e Práticas de Investigação em Psicologia V	54	Estudo de técnicas de observação e intervenção em psicologia com vivências práticas na atenção à saúde mental.
Técnica e Práticas de Investigação em Psicologia VI	54	Estudo de técnicas de observação e intervenção em psicologia com vivências práticas em promoção da saúde na comunidade, com ênfase preferencial na atenção ao idoso.
Teorias e Técnicas Terapia Comportamental	54	Estudo das técnicas e procedimentos de terapia comportamental baseados na análise de contingências, envolvendo comportamentos humanos complexos e modificação de comportamento.
Teorias e Técnicas em Terapia Junguiana	54	Estudo dos fundamentos da teoria junguiana e noções da aplicabilidade no processo terapêutico.
Teorias e Técnicas em Psicanálise	54	Estudo dos fundamentos da clínica psicanalítica.
Teorias e Técnicas em Terapia Cognitiva Comportamental	54	Estudo dos fundamentos da Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e sua prática clínica.
Teorias e Técnicas em Psicologia Humanista	54	Estudo dos fundamentos da Psicoterapia Humanista e sua prática clínica.
Avaliação Psicológica	72	Estudo dos fundamentos teóricos das técnicas projetivas e psicométricas nos âmbitos da clínica, educação e trabalho. Atenção aos princípios éticos e às etapas do processo de avaliação.
Tópicos Especiais em Psicologia I	36	Estudo de temas emergentes no campo da psicologia.
Tópicos Especiais em Psicologia II	54	Estudo de temas emergentes no campo da psicologia.

EIXO V - Pesquisa em Psicologia

Estudo de métodos e técnicas de produção e circulação do conhecimento científico.

EIXO V - Pesquisa em Psicologia		
COMPONENTE CURRICULAR	CH*	EMENTA
Metodologia Instrumental	54	Introdução ao conhecimento científico. Estudo do método científico com instrumentalização para a utilização da informação e comunicação no campo da ciência e da psicologia.
Metodologia de Pesquisa I	54	Estudo dos elementos teóricos fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa em psicologia, ampliando as relações entre o pensamento técnico-científico e a profissão de psicólogo. Aprofundamento das distintas modalidades e estruturas de projetos de pesquisa a partir de referenciais éticos.
Metodologia de Pesquisa II	54	Estudo aprofundado das implicações teóricas e epistemológicas da pesquisa em psicologia. Construção de um Projeto de Pesquisa.
Trabalho de Conclusão de Curso I	09	Orientação para desenvolvimento e defesa de artigo científico.
Trabalho de Conclusão de Curso II	09	Orientação para desenvolvimento e defesa de artigo científico.

EIXO VI- Práticas Pré-Profissionalizantes

Aprendizagem em serviços como experiência de integração entre teoria e prática de natureza processual e aumento gradativo de complexidade em diferentes contextos de atuação do psicólogo.

PRÁTICAS ASSISTIDAS			
ÊNFASES	CAMPOS DE PRÁTICA	CARGA HORÁRIA	EMENTAS
Atenção à Saúde	Psicologia na Atenção Básica	120	Prática interdisciplinar assistida no campo da assistência à saúde na atenção básica no modelo da estratégia de saúde da família envolvendo a correlação teórico-prática das distintas possibilidades do fazer do psicólogo. Construção progressiva de competências conceituais, procedimentais e atitudinais em situações concretas de promoção e assistência à saúde e prevenção de agravos.
	Psicologia na Atenção Secundária	120	Prática interdisciplinar assistida no campo da psicologia da saúde em contextos hospitalar e ambulatorial envolvendo a correlação teórico-prática das distintas possibilidades de fazer-do-psicólogo do campo da saúde. Construção progressiva de competências conceituais, procedimentais e atitudinais em situações concretas de promoção e assistência à saúde e prevenção de agravos.
	Psicologia na Atenção Terciária	120	
Trabalho e Organizações	Psicologia no Trabalho e nas Organizações	120	Prática interdisciplinar assistida no campo da psicologia do trabalho e das organizações, envolvendo a correlação teórico-prática das distintas possibilidades do fazer do psicólogo. Construção progressiva de competências conceituais, procedimentais e atitudinais em situações concretas de gestão de pessoas.
ESTÁGIOS ESPECÍFICOS			
Estágio Específico I	Saúde	360	Estudo e aplicação de técnicas de atendimento psicológico, sob supervisão, com abordagens teóricas específicas em clínica, comunidade ou hospital. Desenvolvimento de competências inerentes ao papel do psicólogo da saúde a partir do exercício de práticas profissionais.
Estágio Específico II	Saúde	360	Aprofundamento do estudo e da aplicação de técnicas de atendimento psicológico com abordagens teóricas específicas em contextos de atuação do psicólogo sob supervisão. Desenvolvimento de competências inerentes ao papel do psicólogo da saúde a partir do exercício de práticas profissionais.
Estágio Específico I	Trabalho e Organizacional	360	Estudo e aplicação de diferentes estratégias, técnicas e instrumentos no campo do trabalho e da saúde do trabalhador. Desenvolvimento de competências inerentes ao papel do psicólogo do trabalho e da organização a partir do exercício de práticas profissionais.
Estágio Específico II	Trabalho e Organizacional	360	Aprofundamento do estudo e aplicação de diferentes estratégias, técnicas e instrumentos no campo do trabalho e da saúde do trabalhador. Desenvolvimento de competências inerentes ao papel do psicólogo do trabalho e da organização a partir do exercício de práticas profissionais.

ANEXO 6: Descrição das competências mínimas a serem desenvolvidas no estágio específico

Enquanto componente curricular do processo de formação acadêmica, o estágio específico acontece no 9º e 10º semestres e estão regulamentados pelas leis de estágio do Ministério do Trabalho e, no curso de psicologia, são desenvolvidos em diferentes contextos e de acordo com uma das ênfases escolhidas. Esses estágios permitem ao estudante experimentar a *práxis* no mundo laboral, participando e intervindo de forma a integrar as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do curso, acompanhados por um supervisor especialista com carga horária mínima da instituição de 20 horas semanais.

A supervisão dos Estágios Específicos é dimensionada com uma carga horária de oito horas semanais, o que permite ao supervisor encontrar-se semanalmente com seu grupo de estagiários para quatro horas de atividades teóricas e quatro de supervisão e orientação de casos específicos. Contempla, também, a visita ao local de estágio do estudante, quando esse ocorrer fora das dependências da instituição, e atendimentos individuais, quando necessário, observação em sala de espelho. Cada supervisor terá, no máximo, dez estagiários e, no mínimo, quatro, por semestre letivo.

As sessões de supervisão, assim como as atividades diárias do estudante são registradas, no diário de campo, prontuário, ou relatórios e fichas de acompanhamento, de forma que possa ser avaliada a qualquer momento, ficando, o controle, a cargo do supervisor. Esse acompanhamento permite uma administração transparente da gestão do conhecimento no estágio, estando aberta entre o docente e o discente.

O Estágio Específico deve capacitar o estudante nos domínios fundamentais e nas ênfases: saúde, trabalho.

Estágio Específico em Saúde

Esse estágio cumpre o papel de síntese dos componentes curriculares que integram a grade curricular na respectiva ênfase e tem como objetivo oportunizar ao estudante subsídios teórico-metodológicos e práticos para a realização de intervenções clínicas em distintos contextos de saúde, e seu desenho pedagógico propõe o desenvolvimento das seguintes competências:

- Compreender e praticar o autocuidado;
- Estar comprometido com os princípios éticos que regulamentam a profissão de psicólogo;

- Consolidar a competência de comunicações interpessoais;
- Consolidar a competência para fazer registros escritos no campo da psicologia;
- Manejar entrevistas individuais e trabalhos em grupo;
- Realizar diagnóstico identificando as possibilidades de atuação no nível individual e/ou coletivo;
- Planejar a intervenção, salientando os instrumentos e procedimentos a serem adotados sempre referenciados em uma abordagem teórica;
- Capacidade para planejar, executar, avaliar e realizar procedimentos e intervenções em níveis primário, secundário e terciário da saúde, com base nas diferentes teorias e técnicas em psicologia;
- Possibilidade de promover a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem saúde e qualidade de vida;
- Realizar avaliações psicológicas, psicodiagnósticos, aconselhamento e devolução;
- Manusear e diferenciar técnicas psicoterápicas básicas;
- Realizar pesquisa na área de saúde e psicossocial e divulgar os conhecimentos produzidos através de publicações.

Os estágios em saúde podem se realizar nas dependências do Serviço de Psicologia da Bahiana, em Organizações Governamentais de Assistência à Saúde (primária, secundária ou terciária) ou Organizações Não Governamentais (ONGs). São acompanhados por um coordenador de estágio e por um professor-supervisor que acompanha diretamente o desenvolvimento das competências descritas.

Estágio Específico em Trabalho

Essa linha de estágio também cumpre o papel de síntese dos componentes curriculares que integram a grade curricular na respectiva ênfase e visa subsidiar a intervenção do aluno em contextos organizacionais e do trabalho. Tem como objetivo promover ações de suporte teórico-prático ao aluno para a realização das atividades desenvolvidas nos respectivos estágios curriculares e desenvolvimento das seguintes competências:

- Compreender e praticar o autocuidado;
- Estar comprometido com os princípios éticos que regulamentam a profissão de psicólogo;

- Consolidar a competência de comunicações interpessoais gerais;
- Consolidar a competência para fazer registros escritos no campo da psicologia;
- Manejar entrevistas individuais e trabalhos em grupo;
- Consolidar práticas psicológicas aplicadas às organizações de trabalho;
- Realizar diagnóstico organizacional, identificando as possibilidades de atuação em nível individual e/ou coletivo;
- Planejar a intervenção no campo do trabalho, salientando os instrumentos e procedimentos a serem adotados;
- Construir uma proposta de intervenção organizacional em contextos formais e não-formalizados;
- Consolidar o uso da avaliação psicológica;
- Avaliar, em diferentes níveis (organizacional, grupal e individual) situações inerentes à atuação do psicólogo do trabalho;

ANEXO 7: Questionário de Avaliação Curricular

Caro estudante,

Implantamos nosso currículo em 2009 e entendemos que ele se constitui um espaço vivo e em constante movimento. Gostaríamos de contar com sua participação na avaliação do seu processo.

Assim, pedimos que responda as questões abaixo com franqueza e cuidado de forma que possamos discutir posteriormente os resultados encontrados. Seu anonimato será garantido.

Atenciosamente,

Coordenação do Curso
Discente

Supervisão Pedagógica

Representante

- I. Informe o semestre que está cursando no momento: _____
- II. E responda as questões a partir de sua percepção sobre o semestre que está cursando. Após cada questão você encontrará um espaço para acrescentar considerações que avalie, sejam relevantes. Para responder marque com o X sobre o número, seguindo a escala a seguir:
1. Concordo Inteiramente 2. Concordo Parcialmente 3. Discordo
4. Discordo Parcialmente 5. Não tenho uma opinião sobre tema

	1	2	3	4	5
1. Você percebe que os componentes curriculares do seu semestre, abordam os objetivos propostos pelo programa .					
2. Você percebe que há relação entre os conteúdos dos diversos componentes curriculares do atual semestre com os dos semestres anteriores?					
3. Você avalia que nesse semestre os componentes curriculares se apresentam de forma motivadora?					
4. Você avalia que , de forma geral, as metodologias de ensino utilizadas promovem integração e fortalecimento do grupo?					
5. Você avalia que , de forma geral, as metodologias de ensino utilizadas promovem o desenvolvimento de suas competências interpessoais?					

Anexo 8: Conjunto de narrativas referente a avaliação dos estudantes de psicologia sobre o PBL

Avaliação sobre o uso do PBL no Eixo Temático Desenvolvimento do Ciclo de Vida (DCV)
1. Não tive um desempenho ótimo, mas regular. Como desenvolver o poder de síntese, leitura rápida, identificação de problema, pensar nas doenças no meio biopsicossocial.
2. A experiência de aprendizagem no DCV, através da metodologia PBL, permitiu-me construir o conhecimento através da busca de informações, com.. (pesquisa), bem como por meio das discussões e interações em sala. O aprendizado é fluido, o conhecimento é assimilado dinamicamente, contudo, sinto que ao final o conteúdo precisa ser organizado, estruturado, o que nem sempre acontece. Além disso, alguns conteúdos não são bem explorados e fazem falta posteriormente. Por isso, algumas questões necessitam ser mais bem avaliadas.
3. Para mim foi muito importante. Achei interessante a capacidade do método em ser tão abrangente e diverso, além de proporcionar um espaço de discussão que tornava o aprendizado mais rico e completo. Com DCV pude desenvolver um primeiro direcionamento com relação a pesquisa.
4. Foi uma experiência rica, pude desenvolver habilidades analíticas, críticas e de problematização a partir dos casos estudados, além de desenvolver habilidades de escuta, e me colocar diante das discussões
5. Acredito que aprendi muito em minha participação no DCV foi satisfatória. Acredito que proporciona articulação do aluno, ficar mais apropriado do assunto, prepara para prática.
6. Minha experiência com o PBL foi muito boa. Desenvolvi competências como: aprimorar a fala em público, argumentar melhor e articulação teórica com a prática.
7. A metodologia do PBL permite que o aluno aprenda de forma mais dinâmica, facilitando a aprendizagem e permitindo desenvolver competências como falar em grupo, respeitar o próximo, autonomia. Minha experiência foi muito boa durante o DCV, porém, por vezes se tornou cansativa pelo fato de nos implicarmos muito na pesquisa.
8. Não gosto da metodologia do DCV, pois valoriza demais e com a maioria dos professores há uma desvalorização da escuta. A maioria dos professores eram de base psicanalítica e por isso só trazia e valorizavam pesquisas dessa linha teórica. De competência fui falando um pouco mais. Mas essa competência só foi adquirida mesmo no internato de Hospitalar com a ajuda e didática da professora Aline.
9. O DCV proporcionou conhecimentos e experiências muito boas e enriquecedoras, não só para a minha vida profissional, como psicóloga, mas como mulher, futura mãe e esposa, cidadã. Pude desenvolver habilidades como escuta, fala, respeito, responsabilidade, compromisso, ética, observação e auto percepção.

10. A. Considero boa e muito útil para o desenvolvimento do curso, a metodologia deixa de uma forma mais fácil a aprendizagem de determinados assuntos, apesar de que em alguns momentos se torna cansativa. Competências relacionadas a fala em público, construção de objetivos e pesquisa.
11. A metodologia (PBL) é interessante porque possibilita ao aluno desde o 1º semestre inicio a curso, desenvolve habilidades de interação em grupos (falando, ouvindo). O DCV quando detalha as etapas do desenvolvimento humano, também é interessante, mas no que se refere às patologias deixa a desejar.
12. Excelente. Capacidade de pesquisa, trabalho de grupo, desenvoltura para falar, aprender a escutar o outro e tantas outras.
13. Aprendizagem foi muito grande tanto na parte de conteúdo quando na autonomia. Possibilita que aprendamos a fazer pesquisa, que possamos também buscar mais conhecimento. Competências: autonomia, saber escutar o outro, saber se posicionar, entre outros.
14. O PBL proporcionou uma experiência impar, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades de pesquisa e discussão.
15. O método de aprendizagem no DCV do 1º ao 6º semestre, foi de rica importância para minha formação, pude aprender a ir além dos livros, tive meu faro para pesquisa apurado e o melhor de tudo, eu era a autora do meu próprio conhecimento.
16. O DCV foi importante para me ensinar a fazer pesquisas acadêmicas e conseguir me posicionar diante dos debates. A minha experiência foi boa, e importante com o DCV.
17. Gostei muito da metodologia do DCV, acredito que aprendi bastante. Em relação as competências desenvolvidas: saber se colocar de forma adequada; objetividade; habilidades em pesquisa; estudar de forma processual.
18. O PBL é uma metodologia que se adaptou bem ao componente curricular DCV, com esta metodologia pude desenvolver bem a minha oralidade e meus métodos para pesquisa e estudo, importantes competências para a vida acadêmica.
19. A passagem pelo DCV foi uma experiência valida, em alguns semestres por conta dos professores que conduziram foi um processo dinâmico de aprendizagem. Alguns semestres tivemos professores que tinham uma compreensão diferente sobre o método e reproduziram nele, os mesmos métodos acadêmicos tradicionais de avaliação. Competência: autonomia e “comportamento de pesquisa”.
20. No eixo do desenvolvimento do ciclo de vida considero que a minha experiência foi muito positiva, a metodologia permite uma maior autonomia do aluno e uma busca do próprio conhecimento. Competências: escuta, autonomia, manejo de grupo, oralidade, habilidade de pesquisa, habilidade de escrita.
21. A experiência da aprendizagem no eixo desenvolvimento do ciclo de vida com a metodologia da aprendizagem baseada em problema foi fundamental já que promove que o aluno se aproprie mais do tema, sendo ativo no seu processo de aprendizagem, dentre as habilidades desenvolvidas tem-se a oralidade, já que treina bastante a

capacidade de síntese e fala em público, treina a habilidade da pesquisa, da escuta, entre outros.
22. Esse método é muito interessante porque desenvolve a busca pelo conhecimento e resolução de situações. Oportuniza discussões e ampliação dos temas. No entanto não favorece o aprofundamento da teoria e dos principais teóricos. Saímos da disciplina “faltando algo” do conhecimento teórico e do saber e do contexto dos autores de referência. Pode desenvolver competência da argumentação, colaboração de ideias, expressão.
23. Eu achei a experiência cansativa e coercitiva, apesar de reconhecer que essa maneira impositiva de “contribuição” (participação em aula). Ao PBL me ajudou a enfrentar a barreira da timidez frente a turma.
24. A experiência foi excelente devido a oportunidade que tive de ter mas liberdade nos meus estudos e pela troca de informação com os colegas e tutores. No (PBL) desenvolvi competências relacionadas a comunicação, poder de síntese, sustentação de argumentação e oralidade.
25. Apesar de não gostar da metodologia do PBL, reconheço a importância do mesma experiência excepcional, possibilitando a aprendizagem inclusive no modo de pesquisa.
26. Acredito que minha experiência de aprendizagem em DCV foi muito importante como forma inicial de incitar autonomia no estudo com o método do PBL, pois se deflagrava a necessidade de se comprometer com o estudo e deixar mais leve as discussões sobre os temas. Identifica como competências desenvolvidas a organização, liderança, lidar com os outros e opiniões diversas da própria.
27. O método do PBL oferece uma forma de aprender e essa metodologia me proporcionou uma nova forma de aprendizagem, além de fazer com que o aluno se torne mais ativo e implicado no seu processo de aprendizado. Com essa metodologia, adquiri competências da escuta e da fala, além de proporcionar a capacidade de pesquisa, competências essas que são fundamentais para formação do psicólogo.
28. O método apesar de cansativo é muito bom, aprendi bastante com esse método pois depende do próprio aluno para aprendizagem. Competências dessa experiência: autonomia, autoconfiança, segurança, propriedade.
29. Inicialmente o DCV se configurou como uma nova e interessante modalidade de ensino, mas posteriormente tornou-se uma incomoda pedra no sapato, uma obrigação desinteressante. No entanto é impossível não reconhecer que habilidades como oratória, capacidade de adaptação, competências de pesquisa e o trato com o outro foram muito incentivadas e desenvolvidas.
30. A. Achei interessante o estudo do DCV, seus condicionamentos, particularidades dos estágios e pontos em que se tocam sob a ótica de diversas teorias (temas oferecidos pelos professores). Desenvolver a capacidade (habilidade) de pesquisa sobre a

temática, de manter* conhecimentos inter-relacionados, são competências valiosas desenvolvidas.
31. O PBL possibilitou inicialmente uma angústia de como seria esse método e a rotina de abrir casa, fechar caso cansou um pouco. Mas as habilidades adquiridas que posso ressaltar são: oralidade, iniciativa de estudo, ouvir o outro, falar em público, paciência, capacidade de resolver problemas e criar hipóteses.
32. Aprendi a falar em público, aprendi a realizar pesquisas em banco de dados, aprendi a problematizar, aprendi a discutir estudos e relacionar com a prática.
33. Adorei a experiência do PBL, acho muito enriquecedora. Possibilita ao aluno a pesquisar cientificamente, a desenvolver o posicionamento crítico e a capacidade de reflexão, desenvolver a habilidade de debate e melhorar a interação e autonomia da turma.
34. A. Compromisso em pesquisar o que estava sendo aplicado por si só, sem depender diretamente do docente. Responsabilidade com relatórios.
35. As pesquisas realizadas bem como as atividades exigidas nas discussões, e organização de participações foram essenciais para o aprimoramento teórico e habilidade em trabalhos grupais.
36. Com relação ao PBL foi muito importante para me ensinar a realizar pesquisas, desenvolver argumentos referentes aos temas pesquisados, capacidade e de aperfeiçoar o senso crítico. Desenvolvimento de escuta do outro.
37. O PBL possibilita um desenvolvimento mais detalhado de cada ciclo de desenvolvimento do sujeito, possibilitando um olhar específico e ao mesmo tempo ampliado desse sujeito inserido em seus vários contextos. Habilidades: pesquisa, síntese, escrita, apresentação oral, liderança, escuta.
38. Em diversos momentos não via objetivo na metodologia proposta, visto que o conhecimento do assunto não era uniformemente trabalhado, contudo consegui desenvolver minha dissertação, metodologia de pesquisa, raciocínio investigativo, capacidade de lidar com pensamentos e pesquisas divergentes.
39. A experiência em DCV possibilita o desenvolvimento de uma postura ativa. No sentido de buscar pesquisa, autonomia nas discussões, trabalho em equipe, discernimento.
40. O PBL me proporcionou a experiência do grupo e os rumos de uma “equipe multiprofissional”. A troca que foi tão essencial para acrescentar ao meu conhecimento, aprender, a lidar com o outro sem exílio nem alienação.
41. Uma experiência inusitada, onde eu nunca ouvi falar antes, a qual me proporcionou a competência de analisar e compreender problemas/casos de diversos olhares e perspectivas, além de desenvolver o hábito de debater e discutir casos de forma que um acrescente no outro (em equipe). Ajuda a conviver em equipe; trabalhar em equipe e desenvolver habilidades para solucionar casos complexos.

42. O DCV na modalidade PBL me permitiu compreender melhor os aspectos de cada etapa de vida, considerando as peculiaridades e dificuldades. A metodologia PBL me ajudou a prender a buscar/pesquisar, além de mostrar meu posicionamento. As competências: autonomia, pensamento crítico, flexibilidade em aceitar o posicionamento dos outros.
43. Considero a experiência ímpar, por estimular o aluno a pesquisar, a melhor a dicção, a escutar o outro e trabalhar em grupo.
44. A minha experiência foi boa, a pesar de ter tido um pouco de dificuldade no início para assimilar o método. Porém, a metodologia é muito enriquecedora, pois nos exige ir em busca dos temas trabalhados em diferentes fontes.
45. A experiência do PBL foi diferenciada e interessante. De certa forma é cobrada e desenvolvida a habilidade de pesquisa e de discussão em sala. Acredito que foi possível desenvolver bastante minha fala, o que possibilitou também gradativamente minha inibição em sala.
46. Considero que a metodologia foi bastante importante, tanto no que tange as questões de formulação de objetivos, quanto na produção do conhecimento a partir de si (autonomia). Mais a frente na formação houve uma maior facilidade para desenvolver pesquisa. Autonomia, escuta, relação em grupo e divisão de tarefas
47. Sobre as competências desenvolvidas no PBL: olhar clínico, habilidades de estudo, desenvolvimento da relatoria. A experiência foi positiva e proporcionou grande crescimento profissional para o desenvolvimento de competências profissionais.
48. A experiência do PBL possibilitou um processo formativo no ciclo de vida, a partir dessa metodologia pude explorar métodos de pesquisa, formatar os objetivos, além de desenvolver competências relacionadas a comunicação sobre os temas pesquisados e a discussão.
49. O DCV foi de grande importância no que diz respeito a metodologia adotada PBL, pois foram desenvolvidas competências, tais como: aprender a pesquisar em plataformas, elaboração de relatórios.
50. O PBL é uma ótima metodologia, pois o aluno tem que estar sempre com o estudo em dia. Além disso, fez com que fosse visto todas as etapas do ciclo de vida, importante para formação do aluno. Competências: pesquisar em base de dados confiáveis, levantar hipóteses a respeito do caso e procurar soluções para resolvê-lo.
51. Achei o PBL um método diferente e excelente. Ele favorece o desenvolvimento da organização, liderança, crítica e argumentação. A metodologia é muito boa, apesar de necessitar de ajuste e padronização, pois cada tutor realiza do seu modo.
52. O DCV se tornou uma matéria viva com o PBL. Minha experiência foi muito positiva, mobilizou minha vontade de estudar e por tanto minha aprendizagem foi muito mais efetiva que nas outras matérias. Com o PBL não se percebe o quanto se aprendeu, isso porque, além dos textos e discussão, que acontece em aulas expositivas, o PBL proporciona dar sentido a prática (TEPIM) e compartilhar os casos facilitava a

reflexão...facilitava elaborar sentido para a teoria. Melhorou a assimilação de conteúdo. As competências aprendidas foram: capacidade de construir objetivos, leitura dinâmica de vários textos, habilidade de identificar problema principal dos casos trazidos (que ajuda muito na prática), habilidade de me posicionar em público, capacidade de teorizar e construir hipóteses diagnósticas.

ANEXO 9: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ATITUDINAL EM CONTEXTOS DE ESTAGIO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ATITUDINAL EM CONTEXTOS DE ESTAGIO - IAACE					
NOME:					
AUTO AVALIAÇÃO ()			AVALIAÇÃO ENTRE PARES ()		
AVALIAÇÃO DOCENTE ()					
Nome do colega avaliado:					
VALOR TOTAL 10 (DEZ) PONTOS					
ATITUDES AVALIADAS	VR*	NA**	ATITUDES AVALIADAS	VR*	NA**
Mostra consideração e discricão no trato com o paciente/acompanhantes?			Mostra capacidade de tomar decisões e eficácia na escolha dos encaminhamentos e procedimentos ?		
Relacionar-se com colegas e professores com respeito e consideração?			Sabe lidar com as diferenças de opinião?		
Administra conflitos e adversidades de forma construtiva?			Cuida de sua própria saúde, buscando suporte para o seu equilíbrio bio-psico-social?		
Comunicar-se de maneira oportuna?			Responde de forma responsável pelas tarefas que lhe são atribuídas?(incluindo uso do portfólio)		
Respeita as normas e regras estabelecidas pelo serviço onde está inserido?			Ter disponibilidade para dar suporte aos distintos sujeitos envolvidos na prática?		
Compromete-se com as regras específicas do contrato didático?			Consegue identificar e valorizar informações importantes fornecidas pelos sujeitos no campo de prática, pelos professores e colegas ?		
Demonstra disponibilidade para o trabalho individual?			Apresenta-se com apropriação (roupas, uso de acessórios)?		
Demonstra disponibilidade para o trabalho coletivo?			OBSERVAÇÕES GERAIS		
Compromete-se com os estudos?					

ANEXO 10: CONJUNTO DAS NARRATIVAS REFERENTE AO INTERNATO

INTERNATO
1. Na prática do internato considero a “medalha de ouro” do curso, pela possibilidade de nos colocar no campo da prática, com a ajuda dos professores. Como competência adquirir: a escuta qualificada, aprendi a sustentar o silêncio do outro, analisar a situação de diferentes olhares, aprendi a ouvir mais.
2. Considero o internato como um enorme diferencial no curso. Através da prática, damos conta do quanto aprendemos através da utilização dos conhecimentos teóricos no contexto da prática. Ademais, contribui para a visualização de possíveis áreas de atuação, bem como permite o posicionamento do aluno quanto profissional.
3. Participar dos internatos em áreas diferentes foi uma experiência maravilhosa, pois através da prática pude observar competências que estavam pouco desenvolvidas e que me possibilitou a oportunidade de mudança. Competências: postura profissional; escuta mais qualificada; a prática no campo da saúde.
4. A experiência do internato é gratificante, pois é o primeiro degrau para a prática profissional. Acredito que desenvolvi competências importantes e necessárias para minha atuação, como a escuta qualificada, raciocínio crítico, tomada de decisões.
5. Foi satisfatória, uma vez que participei na medida que pude. Acho importante essa modalidade, pois traz o embasamento teórico que o aluno precisa.
6. Gosto bastante do internato. Foi uma excelente prática para termos noção da prática do psicólogo. Desenvolvi competências tais como: articulação da teoria com a prática e uma maior segurança na atuação.
7. A experiência do internato é incrível. Permite que o aluno experimente diversas áreas da psicologia, identificando mais facilidade as áreas em que mais se identifica. As competências desenvolvidas são autonomia, responsabilidade, ética por estar em um ambiente fora da Bahiana.
8. Adquiri a competência de identificar o problema trazido pelo paciente, a comunicação oportuna, e me achei no campo profissional que quero.
9. O internato é outra proposta bastante rica da Bahiana, onde permite um lugar de mais autonomia, desenvolvimento da prática profissional, da ética. Sinto que pude(e posso, pois ainda estou no último rodizio) experiência, de fato, aquilo que estudei e me debrucei por tantos semestres. O desenvolvimento da escuta diferenciada, segurança, respeito as diferenças, observação, habilidades sociais, aperfeiçoamento das técnicas e início da escolha de uma abordagem teórica.
10. Durante o percurso do internato considero valiosa minha aprendizagem, a prática nos dar a certeza que sabemos fazer algo e é interessante a construção do conhecimento na prática. A partir melhorei minha escuta, atenção e uma melhor percepção do ambiente e do sujeito.

<p>11. Muito bom o internato. Como um pré-estágio possibilita ao aluno uma visão ampliada do que poderá ser a vivência profissional. Ajuda na compreensão da profissão na prática, o manejo de situações é na escuta qualificada.</p>
<p>12. Excelente. Aprofundamento dos estudos, cuidado com o paciente, convivência com equipes multidisciplinares, desenvolvimento da capacidade de escuta, como relatório, prontuários, etc. vivencias em ambientes reais de atuação do psicólogo (hospitais, comunidade, ambulatório).</p>
<p>13. O internato é um diferencial no curso de psicologia na EBMSp, há muito aprendizado porque podemos vivenciar um pouco das quatro áreas contempladas. Competências: Resolutividade, autonomia, trabalhar em grupo na prática.</p>
<p>14. O internato me possibilitou colocar em prática toda a teoria adquirida no outro, além de vivenciar estas com professores altamente competentes em suas áreas</p>
<p>15. O internato é o grande diferencial da minha formação. Estou muito encantada com a experiência de experimentar a psicologia em suas grandes áreas (clínica, hospitalar, organizacional e comunidade). É o momento que resgato tudo que aprendi durante o curso e me sinto mais segura e preparada para depois da graduação</p>
<p>16. O internato está sendo importante para me apresentar os possíveis campos de atuação do psicólogo. Foi importante para que eu me encontrasse na psicologia. Algumas competências minhas estão sendo desenvolvidas no internato, entre elas a escuta, o conseguir me posicionar nas discussões.</p>
<p>17. O contato com a prática, proporcionado pelo internato, constituiu uma experiência muito rica e de muito aprendizado. Tenho gostado muito e me implicado em cada rodizio. Sobre as competências, considero importante destacar: o desenvolvimento da postura profissional; oportunidade de entrevistas e psicodiagnósticos; contato com alunos de outros cursos; pensar e elaborar intervenções.</p>
<p>18. Os internatos foram de grande importância para o meu aprendizado, tanto teórico quando pratico. Ajudaram-me na minha definição de carreira e foram importantes no desenvolvimento de competências como: manejo clínico, criatividade, ética, dentre muitos outros.</p>
<p>19. o internato nos aproxima muito da realidade do fazer em psicologia, em diversas áreas. Competências: autonomia, postura profissional, manejo, etc.</p>
<p>20. A prática do internato permite ao aluno um contato mais direto com o “fazer psicólogo”, permitindo uma atuação nos diversos campos de psicologia. Competências: escuta qualificada, autonomia, relacionamento cliente/terapeuta, trabalho em grupo, trabalho individual.</p>
<p>21. A modalidade de ensino internato também é fundamental já que promove a experiência pratica de toda a teoria aprendida, promove o amadurecimento da pessoa, estimula a capacidade de tomar decisões e o manejo.</p>

<p>22. O internato é “muitíssimo” importante para formação, porque oportuniza a pratica assistida. O aprimoramento é contínuo. Sinto-me muito mais preparada para o estágio. No entanto a forma de avaliar o aluno precisa ser mais elaborada.</p>
<p>23. Minha experiência, até o presente momento esta sendo bastante proveitosa. Acho que é uma maneira rica de conhecer as grandes áreas da psicologia em conjunto com o desenvolvimento de habilidades praticas.</p>
<p>24. A experiência com o internato foi muito valiosa devido a experiência pratica que ele nos proporcionou. As competências desenvolvidas são a da escuta refinada, resolubilidade, autonomia e de relato.</p>
<p>25. O internato da mesma forma, interligando a teoria com a prática foi de grande importância na formação, esse preparo antes do estágio auxiliou a criar um perfil na atuação me dando mais segurança e autonomia.</p>
<p>26. Avalio como uma experiência valiosa de aprendizagem, pois nos faz entrar em contato com a dinâmica do trabalho nas diversas formas de atuação em psicologia, possibilitando ampliar o olhar teórico e pratico de cada um. Identifico como competências a responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe, reflexão sobre a ética no trabalho e desenvolvimento da escuta qualificada e do cuidado com o outro nas mais diversas situações de trabalho em psicologia.</p>
<p>27. O internato me proporcionou por em pratica o que em teoria eu tinha adquirido. Além disso, pude por em prática a escuta qualificada, manejo de entrevista e flexibilidade em atuar em diferentes contextos.</p>
<p>28. Experiência muito rica, no qual o aluno tem a oportunidade de ir para prática e desenvolver as competências de cada área. Autonomia, decisão, responsabilidade, compromisso, ética.</p>
<p>29. O internato por ser um contato direto com a prática (mesmo que ainda supervisionado), aparece enquanto um espaço de crescimento profissional e individual. A adaptação, na minha perspectiva é a característica que mais se desenvolve e a mais necessária. Em conjunto surgem à articulação teórica nas dadas situações, o lidar com o usuário/população-alvo, o trabalho em equipe e a dinamicidade.</p>
<p>30. Achei valiosa a experiência obtida em cada um, mas lamento que a duração dos mesmo seja tão curta. O internato ambulatorial foi o mais interessante e as competências que trouxe, junto com os outros são primordiais ao desenvolvimento do profissional de psicologia como a escuta, atuação, generosidade, solicitude, desenvolvimento de relatórios.</p>
<p>31. A experiência de internato foi fundamental no meu processo de formação, pois algumas habilidades como: iniciativa estudo, associação teoria-prática, trabalho em equipe, trabalhos com outras profissões, lidar com outros estudantes, conhecer novas pessoas e desenvolvimento da prática exercitando a profissão.</p>

<p>32. Desenvolvi mais a minha escuta como profissional, realizar atendimento pondo em pratica a parte teórica, saber respeitar e valorizar o silêncio do paciente. Aprendi a trabalhar mais em equipe e conhecer mais outras áreas e como trabalham em campo.</p>
<p>33. O internato foi uma ótima experiência. A possibilidade de atuar em vários campos diferentes, de entrar não só no estudo teórico, mas na atuação prática e principalmente a possibilidade de se sentir psicólogo.</p>
<p>34. Auto cuidado, compromisso com pacientes, colegas de trabalho, atividades. Olhar mais diferenciado sobre algumas questões, escuta diferenciada e responsabilidade com prazos e horários.</p>
<p>35. Aprendizado essencial para conciliar teoria e prática, o internato fornece uma síntese das quatro principais áreas de atuação, numa enriquecedora experiência. Creio que foi em todos os sentidos algo surpreendente e muito construtivo.</p>
<p>36. Com relação ao internato foi positivo para colocar em pratica todo o conhecimento e habilidades aprendidas durante o curso e possibilidade de desenvolvimento desses. Amadurecimento profissional.</p>
<p>37. O internato se apresenta como um momento de conhecer os principais eixos de trabalho da psicologia, contribuindo para que se tome uma decisão mais “assertiva” na escolha do estagio específico.</p>
<p>38. Aprendi a me portar como profissional em psicologia, deixando o campo do imaginário e experimentando a pratica com o suporte e orientações. Pude me conhecer melhor com os feedbacks recebidos e propor mudanças de postura (aluno-profissional).</p>
<p>39. O internato dava ao contato com a realidade profissional e ao trabalho em equipe multidisciplinar. A partir dessa experiência foram desenvolvidas competências como: execução do registro clínico, disciplina, autonomia, entre outros.</p>
<p>40. O internato aprimorou toda uma leva de habilidades já iniciadas no DCV, me proporcionou o campo, a prática e o encontro. E essa experiência ainda como estudante tendo a oportunidade de uma supervisão que te ajude, os erros e acertos foram fundamentais para fundar minha base de atuação. Desenvolvimento de projetos, a escuta, o olhar sobre a realidade da comunidade, trabalhar em equipe de saúde, e o olhar da saúde sobre o humano como interlace fundamental para minha formação.</p>
<p>41. O internato é uma experiência única na pratica, enquanto estudantes de psicologia, pois proporciona conhecer o campo de atuação do psicólogo. Porem, nós não temos a chance de escolher os campos que queremos, temos que passar por todos. Isso é complicado porque os professores não percebem que os alunos estão ali para conhecer e quem sabe se identificar com o campo, mas as vezes os alunos não se motivam com o campo, e os professores não buscavam dar orientações que pudessem motivar os alunos ou dar espaço para novas criações dentro da sua área de atuação. As habilidades que eu aprendi no internato foram a de suportar as</p>

<p>regras organizacionais/dos supervisores que eu não posso opinar, ou não tinha autonomia para tal.</p>
<p>42. O internato é uma experiência muito enriquecedora, por possibilitar que o aluno comece a conhecer a prática do psicólogo, de uma forma diferenciada (por conta do acompanhamento do professor). Ajudando-nos a refletir sobre a escolha de campo de estágio. Competências: autonomia, responsabilidade, capacidade de escolha e tomada de decisão.</p>
<p>43. O internato foi uma experiência muito importante, pois foi possível fazer uma relação teoria/prática. Desenvolvi habilidades e competências imprescindíveis, para atuação como psicólogo. A minha escuta aprimorei mais, desenvolvi autonomia frente a me posicionar.</p>
<p>44. O internato foi a experiência onde mais pude me desenvolver, desenvolvendo características de pró-atividade e interação com o paciente e com os colegas.</p>
<p>45. O internato foi extremamente enriquecedor, ainda mais por ser um ano antes do estágio, o que nos prepara para o campo da prática, nos deixa mais familiarizados e preparados, acredito que as competências foram em relação ao atendimento dos sujeitos, podendo desenvolver cada vez mais esse contato.</p>
<p>46. Partindo das questões teóricas, a prática veio de forma bastante coerente e importante. Principalmente no trânsito entre a teoria e as praticas com mais autonomia nos estágios específicos. Autonomia, escuta, postura, posição, relação transferência, intervenções breves e planejamento.</p>
<p>47. Sobre as competências desenvolvidas nos internatos: conhecimento prático das diversas áreas da psicologia, habilidades clinicas de escuta e intervenção, trabalho em grupo, atuação com outras áreas profissionais. A experiência foi positiva e proporcionou desenvolvimento de habilidades e competências para lidar também com o inesperado do cotidiano, estimulando capacidade criativa nos profissionais em formação.</p>
<p>48. A experiência do internato possibilitou um contato efetivo com a prática em psicologia, os diferentes campos proporcionaram uma visão das diferentes atuações e uma escolha mais assertiva para o estagio específico. Dentre as competências desenvolvidas estão: escuta qualificada, intervenções em grupo, manejo de situações diversas, acolhimento.</p>
<p>49. O internato foi muito importante, pois através deste foi possível conhecer diferentes campos de atuação, além de ter as praticas supervisionadas, o que da mais segurança ao aluno. Competências: aprimoramento da escuta, elaboração de projetos de “intervenção”, apresentação de casos.</p>
<p>50. O internato proporcionou uma aprimoração das áreas de atuação do psicólogo, tornando possível identificar os campos que mais “gosta”. O internato ajuda a nortear a nossa escolha profissional.</p>

51. O internato foi a melhor experiência que vivi na faculdade. A possibilidade de atuar nas diferentes áreas foram cruciais para minha escolha profissional. Amadureci como pessoa e profissional. Fiquei mais responsável, proativa, criativa, dinâmica e organizada.

52. O internato é uma experiência única entre as praticas assistidas do PBL e o estágio. Foi no internato que a prática de psicologia se tornou real. A experiência de aprendizagem é única, pois por sermos assistidos, há uma noção de responsabilidade imposta pelo outro que mais tarde é internalizada no estágio. Acho importante pontuar que a responsabilidade (com os pacientes, usuários, trabalhadores, sociedade e profissão) é a competência que envolve mais os aspectos éticos, essenciais aos psicólogos. No internato desenvolvi autonomia, aprendia como me portar em situação de trabalho, aprendi a treinar técnicas e instrumentos da psicologia. Me autorizei a me expor, a criar casos clínicos, a desenvolver diagnostico de cultura, de empresa e fazer seleção e recrutamento, aplicar entrevista fechada, fazer triagem, visita domiciliar e aprendia a escrever relatórios e prontuários.