UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - FAFICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE DE PSICOLOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO

HENRIQUE PEREIRA AQUINO

Belo Horizonte
2013

HENRIQUE PEREIRA AQUINO

O PENSAMENTO CRÍTICO DO ESTUDANTE DE PSICOLOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.
Linha de Pesquisa: Cultura, Modernidade e Subjetividade.
Área: Psicologia Social.
Orientadora: Profª. Drª. Érika Lourenço.

Belo Horizonte

2013

150 Aquino, Henrique Pereira
A657p O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre sua formação
2013 [manuscrito] / Henrique Pereira Aquino. – 2013.

131 f.
Orientadora : Érika Lourenço
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

.1. Psicologia - Teses. 2. Pensamento crítico – Teses. 3.Fenomenologia – Teses I. Érika Lourenço II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre a formação

HENRIQUE PEREIRA AQUINO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Cultura, Modernidade e Processos de Subjetivação.

Aprovada em 29 de maio de 2013, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Erika Lourenco - Orientador
UFMG

Prof(a). Miguel Mahfoud
UFMG

Prof(a). João Leite Ferreira Neto
PUC-Minas

Belo Horizonte, 29 de maio de 2013.

Este trabalho é inteiramente dedicado a dois grupos de pessoas importantes na minha vida:

Aos pacientes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais / APAE de Lavras (MG), que me aceitaram e me incluíram de forma (a)efetiva, apesar de toda minha deficiência e limitações, permitindo o desenvolvimento da minha sensibilidade para uma atuação profissional cunhada numa responsabilidade social.

A todos os alunos e ex-alunos de psicologia, cujo maior valor ou título adquirido nas suas vidas foi o de serem "eternos estudantes" das psicologias e suas veredas.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento é uma página que foi sempre atualizada, emocionantemente rabiscada, desde o início dessa empreitada, com muita cor e sabor.
É aquela parte que como um desenho, ilustra e tem relevo, no meio do escrito texto, prá mode dum ser sem recheio, se expor e pôr, todos os pingos nos is e nos seus amor.

Agradeço à Profª Dra. Érika Lourenço pela confiança depositada e pelas imprescindíveis orientações acerca do pensamento científico no meu percurso acadêmico, suas cores e serenidade pessoais.

Ao professor e mestre Rodrigo Giannangelo, que me acompanhou desde o primeiro estalido de existência desse projeto e não se ausentou mais. É uma dessas pessoas que a gente esbarra na vida e acaba não saindo ileso, pois nos vira do avesso e nos joga pra um mundo maior.

Hélvio Duarte, que através da possibilidade de uma relação genuinamente humana, sempre me deu um ouvido e uma palavra, mostrando que eu estava vivo em meio aos redemoinhos.

Aos meus pais, pela presença de afeto, respeito e apoio. Por terem me ensinado a andar de bicicleta e pelas vitaminas matinais de abacate. Por me mostrarem, até hoje, que a vida tem que ser inventada, faça sol, faça chuva, faça cinquenta ou sessenta anos.

Ao Alexandre Aquino, Guilherme Aquino e Marcus Vinícius, pela amizade apertada e o prazer de ser-com-eles num mundo de oposições complementares.

Aos formandos em psicologia que participaram das entrevistas dessa pesquisa e "simplesmente" fizeram-na possível.

RESUMO

Aquino, H. P. (2013) *O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre a formação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

O presente trabalho nasceu a partir do interesse em realizar um estudo sobre a formação em psicologia. O objetivo principal foi investigar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre a formação que está recebendo. Nesse percurso, foi traçado um panorama acerca dos conhecimentos produzidos sobre a formação do psicólogo no Brasil. Foram apresentadas discussões acerca da identidade de profissional do psicólogo, da formação do psicólogo brasileiro e do mercado e, por último, das Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia no país. A fenomenologia foi o referencial metodológico utilizado na coleta e compreensão dos dados obtidos. A partir de entrevistas semi-estruturadas com três estudantes do último ano do curso de psicologia da UFMG, foi possível conhecer os significados expressos de suas experiências frente à formação. Observou-se que os ideais dos estudantes entrevistados sobre o curso de psicologia oferecido pela UFMG, bem como o porte dessa instituição de reconhecimento nacional, atravessam de forma contundente as avaliações feitas sobre a formação que estão recebendo. No presente estudo, entendeu-se que o pensamento crítico do estudante de psicologia seria aquela capacidade de empreender uma discussão racional sobre o percurso da formação, refletir sobre os conhecimentos adquiridos/produzidos, reconhecendo a amplitude e a diversidade da psicologia enquanto ciência, bem como a natureza da prática profissional e, finalmente, os limites e as possibilidades da formação do psicólogo durante o período da graduação. Assim, de posse dessa referência e com base nos depoimentos colhidos considerou-se que, de forma geral, os estudantes não realizaram uma crítica da formação no sentido da "criação de espírito crítico".

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Pensamento Crítico; Fenomenologia.

ABSTRACT

Aquino, H. P. (2013) *Critical thinking of the psychology student about training.* Dissertation, Faculty of Philosophy and Human Sciences, Federal University of Minas Gerais, Belo Horizonte.

This work was born from the interest in conducting a study on training in psychology. The main objective was to investigate if the psychology student has a critical thought about the training he/she is receiving. In this way, an overview about the knowledge produced on the training of psychologists in Brazil was traced. Discussions were made about the identity of the professional psychologist, of the Brazilian psychologist training and of the Brazilian market and, finally, of the Curriculum Guidelines for psychology courses in the country. Phenomenology was the methodological framework used in the collection and understanding of data. From semi-structured interviews with three final year students of psychology course at UFMG, it was possible to know the meanings expressed of their experiences forward to their degree. It was observed that the ideals of the students interviewed about the psychology course offered by UFMG, as well as the importance of the institution of national recognition, cross in a forceful way the assessments made on the training they are receiving. In the present study, it was understood that the critical thinking of the students of psychology would be that ability to undertake a rational discussion about the course of their training, reflect on the acquired/produced knowledge, recognizing the breadth and diversity of psychology as a science, as well as the nature of professional practice and ultimately, the limits and possibilities of the training of the psychologist during the under graduation time. Therefore, having this reference and based on interviews conducted it was found that, in general, the students did not perform a critic of the training towards the "creation of critical spirit."

Key-words: Training in Psychology; Critical Thinking; Phenomenology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

I. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL 15

1. A identidade de profissional do psicólogo 15
2. A formação do psicólogo brasileiro e o mercado 20
3. Diretrizes para o Curso de Psicologia 28

II. METODOLOGIA 41

1. Reflexões Metodológicas 41
2. Procedimentos Metodológicos 46

III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 51

1. Contextualizando o campo de pesquisa 51
2. Depoimentos e Análises 57

2.1 Estudante "A" – "Eu me sinto um pouco frustrada, sabe? Acho que estudar aqui tem suas qualidades... Mas, eu sei que a formação não é completa." 58

a) Depoimento 58
b) Análise do depoimento 65

2.2 Estudante "S" – "Porém, vai chegando a um ponto que é angustiante, que eu sinto falta, que é o ponto da profissionalização." 71

a) Depoimento 71
b) Análise do depoimento 78

2.3 Estudante "O" – "Eu, ingênuo, pensei que ia sair daqui formado sabendo muito mais sobre psicologia." 85

a) Depoimento 85
b) Análise do depoimento 92

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 98

1. A formação acadêmica como "estrutura complicada" do curso de psicologia 99
2. As ênfases curriculares como "limitação" da aquisição de conhecimentos e preparação para a diversidade do mercado de trabalho 103
3. A formação "completa" para a carreira acadêmica do psicólogo 108
4. Formação "incompleta" para o mercado de trabalho 112

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS 119

REFERÊNCIAS 124

APÊNDICE 131

APRESENTAÇÃO

> Estamos ainda longe de pensar, com suficiente radicalidade, a essência do agir. Conhecemos o agir apenas como o produzir de um efeito. A sua realidade efetiva segundo a utilidade que oferece. Mas a essência do agir é o consumar. Consumar significa desdobrar alguma coisa até à plenitude de sua essência; levá-la à plenitude, *producere*. Por isso, apenas pode ser consumado, em sentido próprio, aquilo que já é. O que, todavia é, antes de tudo, é o ser (Heidegger, 1949/2005).

A formação do psicólogo vem sendo alvo de pesquisas e discussões no Brasil, principalmente, a partir de 1975 com a publicação do trabalho pioneiro de Sylvia Leser de Mello, sobre os cursos de formação em psicologia de São Paulo. Já nessa época, seus estudos demonstravam preocupações em torno da profissão e suas funções sociais, apontando a inadequação do ensino superior, pautado em um modelo de formação que sustentava uma concepção profissional que priorizava os atendimentos individuais em consultórios particulares (Mello, 1975).

Todavia, a psicologia realizava, antes mesmo de sua regulamentação em 1962, estudos e práticas caracterizadas, predominantemente, pelo olhar restrito para a clínica privada. Desde então, já se entrevia um perfil da formação do psicólogo, como um profissional liberal, "moldado à luz das profissões médicas" (Yamamoto, 2003, p. 40). A partir daí, alguns elementos são sempre reincidentes nos resultados e discussões em pesquisas sobre a formação, tais como a hegemonia de um enfoque clínico e o afastamento da maioria da população, ou seja, uma desvinculação entre a formação do psicólogo e a realidade brasileira (Ferreira Neto, 2004).

Reflexões e críticas sobre a importância de uma formação voltada para as reais necessidades do povo brasileiro (Botomé, 1979), encontram-se registradas em diversas obras acerca da história da psicologia e da psicologia social no Brasil. Bock e Furtado (2008, p. 507), por exemplo, lembram que entre os anos de 1960 e 1970 a psicologia social no Brasil esteve sob forte influência americana, "com tradição de controle, categorização e classificação, apresentando-se como uma profissão e um saber a serviço dos interesses das elites brasileiras".

A questão social – falando-se, portanto, de um país marcado por forte desigualdade social e pela miséria –, passou a ser mais enfatizada com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), na década de 1980. Ela se constituiu como uma nova perspectiva, rompendo com uma psicologia social inspirada em um modelo americano e produzindo conhecimentos que abarcavam a realidade do povo brasileiro. Além disso, a

ABRAPSO objetivou o desenvolvimento da consciência política de uma determinada população de profissionais, na intenção de conduzir as pessoas a perceberem a si mesmas como sujeitos ativos da história (Bock & Furtado, 2008).

Atualmente, já é possível perceber entre alguns psicólogos uma preocupação viva que busca converter seu pensamento crítico sobre uma atuação profissional fortemente atrelada numa direção ética e social em diferentes setores. Assim, pode-se afirmar que estes profissionais estão também mais próximos da realidade concreta da população brasileira atendida:

> (...) um profissional inserido, cada vez mais, nas questões do nosso tempo e profundamente comprometido com um trabalho que possa promover a saúde da população, ou seja, um profissional buscando dar um sentido político às suas práticas profissionais demarcando mais claramente a sua função social (Contini, 2000, p. 48).

A psicologia é uma das áreas que, no Brasil, demonstram maior empenho na análise do seu percurso e de suas perspectivas do ponto de vista da atuação profissional (Yamamoto, Costa, Seixas & Amorim, 2012). É possível perceber que há considerável número de pesquisas e material disponível a respeito da formação em psicologia no país, reflexões e críticas sobre a importância de uma formação voltada para as reais necessidades do povo brasileiro, dentre outros temas afins. Por exemplo, estudos sobre a identidade profissional do psicólogo (Aguirre *et al*., 2000; Gondim, Luna, Souza, Sobral, & Lima, 2010); a inserção profissional (Cruces, 2006); a caracterização histórica da formação em psicologia marcada pelo modelo clínico (Martín-Baró, 1996; Bock, 1997; Contini, 2000; Lima, 2005); o ensino e as práticas psicológicas marcadas pelos discursos "científicos" e "neutros" (Coimbra, 1995); os novos campos de atuação gerados pelas políticas públicas e as dificuldades de atuação do psicólogo nesses dispositivos (Dimenstein, 1998; Yamamoto, 2003); Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia (Bernardes, 2012).

Assim, diante do reconhecimento da vasta produção científica acerca da formação do psicólogo brasileiro e suas matizes, faz-se mister chamar a atenção para a originalidade da presente pesquisa. Primeiramente, os estudos que abordam esse tema centram-se em análises históricas, institucionais, documentais, ao passo que a presente investigação se interessa pela experiência do formando em psicologia enquanto potencial de um conhecimento vivido. Entende-se que enfocar essa experiência do estudante de psicologia frente a sua formação, aquilo que ele pode dizer sobre ela a partir do seu mundo vivido, gera subsídios para se

refletir a formação do psicólogo brasileiro em seus fundamentos, além de poder problematizar a forma como ela tem sido exercida e definida contemporaneamente.

Portanto, o presente trabalho estruturou-se a partir do interesse em realizar mais um estudo sobre a formação em psicologia, todavia, com um enfoque diferente, e, sobretudo, com uma questão original norteadora do percurso investigativo. Desse modo, teve-se como objetivo geral investigar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre a formação que está recebendo. Além disso, foram objetivos específicos desse trabalho a busca pela compreensão dos pontos criticados pelos estudantes entrevistados e conhecer a visão que possuem sobre as vigentes demandas de mercado. Para alcançar os objetivos propostos foram feitas entrevistas semiestruturadas com estudantes do último ano de graduação em psicologia. Nessa perspectiva, o presente trabalho tomou como fundamental suporte metodológico o referencial fenomenológico de Husserl (1859-1938), caracterizada por uma forma de pesquisa orientada à descoberta de significados expressos por um sujeito sobre sua experiência (DeCastro & Gomes, 2011).

Penso que a intenção deste trabalho tenha suas raízes na época de minha graduação em psicologia, quando pensava frequentemente acerca do sentido existencial de ser psicólogo, ao longo das diversas experiências vividas no curso, como as atividades desenvolvidas nos estágios, supervisões e os ensinamentos teóricos ministrados pelos professores em salda de aula. Os conhecimentos adquiridos neste percurso quase sempre perpassavam por um filtro de reflexão, que às vezes alcançava profundas inquietações no meu espírito e engendravam uma preocupação quanto à necessidade de uma prática crítica e criativa, nos diferentes campos de atuação que pudessem demandar minha intervenção profissional.

Com o passar do tempo e a minha entrada no mercado de trabalho, deparei-me fortemente com algumas dificuldades relacionadas às "demandas de atendimentos" que chegavam até mim. As diferentes solicitações existentes nos campos em que atuei, não poucas vezes, levavam-me a pensar nos aspectos éticos e políticos de minha postura profissional, demandando, com efeito, um pensamento crítico e reflexivo sobre tal práxis. Inevitavelmente, recorria a um pensamento reflexivo, no sentido, muitas vezes, de sustentar um "não saber" frente às demandas de "praticidade", "tecnologia" e "eficiência" que chegavam até mim. Tratava-se, pois, de pensar com suficiente radicalidade a essência do meu agir, antes de agir com outrem.

Por fim, o contato com a "Introdução à Epistemologia da Psicologia", do filósofo Japiassu (1982), e suas críticas à "função social" da psicologia no século XIX, enquanto reivindicava seu estatuto de "cientificidade", e, posteriormente, as reflexões sobre o texto de

Furtado (2003), “Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia”, possibilitaram o insight e deram o sustento para a formulação da presente pesquisa de mestrado.

Os campos de atuação da psicologia vêm se diversificando e aumentando a cada década. Por isso, existe uma ampla discussão sobre a necessidade de um comprometimento, por parte de professores e pesquisadores envolvidos na formação do psicólogo, acerca da produção e reflexão de novos conhecimentos sobre as práticas contemporâneas, na intenção de que elas sejam realizadas de maneira contextualizada. Nos vários contextos de práticas existentes, espera-se, por exemplo, que o psicólogo seja capaz de trabalhar coletivamente e a partir de uma clara perspectiva ético-política. Os pesquisadores são praticamente unânimes em defender uma formação em psicologia centrada na construção de um profissional de pensamento crítico, capaz de analisar acuradamente as transformações vigentes e atuar de forma coerente em suas diferentes áreas. Sobre isso, Ferreira Neto (2004, p. 191) alerta que “uma atuação que não toma a demanda como objeto de um trabalho crítico, presta um desserviço à psicologia como profissão”.

Nesse sentido, pensar em algumas práticas psicológicas contemporâneas implica, muitas vezes, compreendê-las historicamente, conhecer as demandas que as produzem e as subjetividades envolvidas em sua manutenção. Trata-se de reconhecer e refletir sobre os valores subjacentes em que tais práticas são forjadas e mantêm-se administradas por determinados grupos. Para tanto, a formação em psicologia deveria, indubitavelmente, se constituir como espaço reflexivo e de criação das devidas referências acerca do ser humano e, por conseguinte do papel do psicólogo e seu “fazer” de forma crítica no mundo atual.

Assim, considerando a importância do pensamento crítico do psicólogo sobre sua prática nos diferentes campos de atuação, faz-se importante investigar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre a formação que está recebendo, uma vez que é possível considerar o período da graduação como um momento provedor do desenvolvimento, senão do nascimento, do pensamento crítico do estudante acerca da psicologia enquanto ciência e profissão. Em outras palavras, trata-se de discutir qual a “função social” do psicólogo e sua dimensão política e ética no mundo atual. Tais reflexões devem estar vivas ao longo da formação, no sentido de conduzirem os estudantes de psicologia a pensarem se sua prática está comprometida com as transformações ou com a legitimação das relações sociais presentes.

Furtado (2003) afirma que a psicologia só chegará a sua maioridade quando souber construir seu pensamento crítico com toda virulência possível. Pode se dizer que a psicologia

só seria capaz de levar seu público atendido até aonde ela mesma pudesse chegar, enquanto conhecimento crítico e instrumento de engajamento político. Para o autor, a construção desse caminho passaria por uma redefinição do objeto da psicologia, descartando-a como pensamento subjetivista, individualista e conservador, para destacar dela o pensamento que considere o sujeito como produto de múltiplas determinações e uma práxis que vise uma transformação social.

A despeito da indiscutível importância que toma o rumo das reflexões de Furtado (2003), o compromisso social da psicologia, quero recortar aqui sua menção sobre a relevância do pensamento crítico, enquanto exercício que caracterizou a filosofia desde a Grécia antiga. No seu texto sobre "a crítica para fazer a psicologia", ele afirma na primeira sentença que "desde os pré-socráticos temos exercitado o pensamento crítico" (Furtado, 2003, p. 241). Será? Cônscio de que o autor realiza uma notória generalização, não se tratando, portanto, de uma conclusão pueril, minha pergunta se dirige não à sua premissa, mas, sobretudo, à provocação de uma dúvida que abra caminho e me permita a formulação do problema de pesquisa aqui apresentado.

Lembrando Japiassu (1982), a psicologia, no seu esforço por obter um lugar no campo científico, distanciou-se de sua perspectiva filosófica (conhecimento da profundidade ou do fundamento), devido à ascensão do positivismo e, por conseguinte, ao sucesso deste pensamento no século XIX. Poderia se pensar, contudo, se a psicologia também não teria se afastado nesse movimento, com igual prejuízo, do exercício do pensamento crítico, confluindo sobre o ensino de uma prática que, muitas vezes, escapa da essência das questões colocadas pela realidade concreta da existência.

O "pensamento" (do latim *pensare*), caracteriza-se pela atividade de tematizar objetos ou tomar decisões sobre a realização de uma ação; significa a atividade intelectual através da qual o espírito humano forma conceitos e formula juízos (Japiassu & Marcondes, 2001). "Crítica" (do grego kritiké), significa juízo apreciativo, atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade; na filosofia, a crítica possui o sentido de análise, caracterizando o pensamento de Kant e de seus sucessores (Japiassu & Marcondes, 2001). À guisa de definir o que quero dizer sobre pensamento crítico recorro a compreensão de que se trata, portanto, de um questionamento empreendido pela razão. O pensamento crítico se caracteriza pela capacidade de racionalizar um assunto, no caso a formação em psicologia, extraindo possibilidade de compreensão que deem sustento aos julgamentos feitos a respeito deste.

Justifica-se, pois, esta pesquisa e a pergunta elementar sobre o pensamento crítico do estudante de psicologia acerca da formação que está recebendo, na medida em que compreendo este aspecto como ferramenta imprescindível dentre as habilidades do formando, e para o enfrentamento qualificado das diferentes demandas do mundo profissional contemporâneo. Não se pode deixar de pensar sobre esse aspecto da formação do psicólogo, uma vez que o estudante, em contato com a multiplicidade da psicologia, com diferentes disciplinas pautadas por diretrizes distintas, está exposto a um antagonismo de referenciais, cuja profundidade pode nem sequer perceber por lhe faltarem diversos elementos, como a reflexão sobre o conhecimento que está recebendo. Além disso, espero que a presente pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento da formação do psicólogo brasileiro, uma vez que, a partir da experiência dos formandos entrevistados, ela poderá revelar aspectos importantes sobre o período da formação.

Assim, o presente trabalho, através do primeiro capítulo, busca introduzir e conduzir o leitor pelos conhecimentos e discussões produzidos acerca da formação do psicólogo no Brasil. Considerando a amplitude do tema, buscou-se apresentar aquelas considerações que se encontravam em estreita relação com os objetivos dessa pesquisa. Nesse sentido, o capítulo um subdividiu-se em três tópicos, descrevendo, respectivamente, a identidade de profissional do psicólogo, a formação do psicólogo brasileiro e o mercado e, por último, as Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia no país. A partir da evidência da existência de autores que consideram a importância de haver psicólogos com um pensamento crítico no exercício da profissão, bem como o entendimento de uma demanda clara ao estudante pelo desenvolvimento da capacidade de compreender e avaliar de forma crítica seus próprios conhecimentos adquirido/produzidos no período da graduação, ratificou-se o objetivo da pesquisa e os aspectos que embasam sua justificativa.

No capítulo dois, no primeiro tópico, deu-se a reflexão metodológica, necessária para o delineamento dos principais aspectos da investigação fenomenológica utilizados no percurso da pesquisa. No segundo tópico deste mesmo capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos, destacando o campo de pesquisa, a modalidade de coleta de dados e os procedimentos de transcrição dos relatos e análise do material.

No capítulo terceiro encontra-se a apresentação dos resultados. Primeiramente, foi apresentada uma descrição do contexto do departamento de psicologia da instituição investigada, com destaque para as informações que auxiliam na compreensão da proposta oferecida pelo curso. Em seguida, encontram-se as entrevistas com os três formandos em psicologia, transcritas de forma integral e suas respectivas análises.

A discussão dos resultados foi realizada no capítulo quatro, no qual se optou por apresentar as quatro temáticas, como elementos essenciais, presentes na experiência de todos os formandos entrevistados, seguidas pelo diálogo com alguns autores e demais informações sobre o contexto do campo da pesquisa.

Na última parte deste trabalho encontram-se as considerações finais, aquilo que se mostrou como um fenômeno diante do processo que se deu na presente pesquisa. A partir do entendimento do pensamento crítico do estudante de psicologia enquanto uma capacidade de empreender uma discussão racional sobre o percurso da formação, e com base nos depoimentos colhidos, foi possível chegar ao objetivo e destacar as conclusões advindas dessa investigação.

I. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL

1. A identidade de profissional do psicólogo

A construção da identidade do psicólogo enquanto profissional ocorre por meio do desenvolvimento de uma atitude que se inicia na graduação, como apontaram Aguirre *et al.* (2000). Essa construção da identidade do futuro psicólogo envolve um complexo conjunto de experiências internalizadas, que abrange desde a concepção de mundo e a adoção de valores até a exteriorização em escolhas e comportamentos (Aguirre *et al.,* 2000). Assim, o estudante constrói percepções sobre si mesmo enquanto psicólogo, a partir dos significados referenciados pelo ambiente sociocultural, estereótipos, aspectos e conhecimentos da formação e experiências práticas.

Kullasepp (2008, como citado em Gondim, Luna, Souza, Sobral & Lima, 2010, p. 225) aborda a construção da identidade do psicólogo a partir da dinâmica entre o indivíduo e o contexto de atuação. Em uma de suas pesquisas sobre a identidade profissional do psicólogo ela afirma que "desde o ingresso no curso, o estudante tem representações do que seja um psicólogo, que vão sendo incorporadas e modificadas conforme o curso avança" (Kullasepp, 2008, como citado em Gondim, Luna *et al.,* 2010, p. 225).

Gondim, Magalhães e Bastos (2010), lembram que as pessoas que optam por uma carreira, orientadas por razões internas e afinidades de interesses tornam-se mais satisfeitas, compromissadas e identificadas com a profissão do que aquelas que fazem a escolha interessadas em aspectos externos como o mercado, status social e remuneração elevada. Esses autores, tomando os resultados de suas pesquisas como fundamento, argumentam que no campo da psicologia, a tendência é escolher dando maior importância aos motivos internos para a realização pessoal na profissão.

Sobre esse aspecto, Cruces (2006, p. 52), destacou da pesquisa feita por Callegari (2001), – que tinha por objetivo entender o processo de inserção profissional de egressos universitários, através de um estudo quantitativo com uma amostra de 110 egressos formados entre 1998 e 1999, dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Medicina, Turismo, Informática, Economia, Engenharia Civil de uma universidade privada do Rio Grande do Sul –, que:

> (...) dos egressos estudados, aqueles que haviam escolhido o curso e a carreira somente pelo status, tinham menores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, pois tendiam a escolher oportunidades profissionais que considerassem

> adequadas para si mesmos e não se abriam ao mercado e às oportunidades que apareciam.

Portanto, a inserção profissional depende de variáveis relativas à percepção que os egressos têm de si mesmos e da profissão. Em outras palavras, o ingresso no mercado de trabalho está diretamente relacionado à qualidade da formação e também às características pessoais dos egressos, ou seja, suas habilidades, competências, atitudes e crenças (Cruces, 2006). Nesse sentido,

> a universidade precisa possibilitar o desenvolvimento integral dos profissionais que forma. Os conteúdos teóricos deveriam (...) ser mesclados com "conteúdos emocionais", com o desenvolvimento de habilidades e competências tais como: o empreendedorismo, a criatividade, a inovação, inteligência emocional (...), as habilidades de liderança, o trabalho em equipes, a preocupação com a qualidade pessoal, a ousadia, a capacidade de tomada de decisões, o gerenciamento de riscos, entre muitas outras (Cruces, 2006, p.53).

Santos (1989), a partir de estudos sobre a escolha da profissão de psicologia, já havia afirmado que os estudantes sentem ter escolhido livremente a profissão, atribuindo pouco valor ao status, à remuneração e a outros aspectos do mercado de trabalho. Gondim, Magalhães *et al.* (2010), concluindo uma análise de pesquisa nacional realizada em 2006, afirmam que os psicólogos relatam ter escolhido sua atividade a partir de um processo de tradução de características pessoais em termos vocacionais. Em síntese, parece ser possível afirmar que "a escolha profissional da psicologia não se dá ao acaso ou por determinação da dinâmica de mercado, conforme advogam as teorias econômicas." (Gondim, Magalhães *et al*., 2010, p. 72).

De acordo com os referenciais das teorias econômicas, – cuja principal alusão se faz aos economistas clássicos do século XX, que consideravam que os empregos com melhores salários são determinados pelas leis da oferta e da procura –, os indivíduos tendem a escolher os empregos motivados por questões econômicas (Gondim, Magalhães *et al.*, 2010). No caso da psicologia, como dito, no momento da escolha o sujeito externaliza um autoconceito e as características de si mesmo são expressos na ocupação profissional. "Ser psicólogo é uma questão de realização pessoal (fator interno) mais que uma oportunidade de ascensão na trajetória de carreira, de segurança financeira e de status social (fatores externos)" (Gondim, Magalhães *et al*., 2010, p. 82).

Para Gondim, Magalhães *et al*. (2010, p. 83):

> Se a psicologia é escolhida por livre vontade e vocação, as instituições formadoras levam vantagem. Os alunos ingressam, no ensino superior, motivados a contribuir

> para o desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão, vínculo considerado ideal para um campo científico e profissional.

A partir de pesquisa realizada com formandos de diferentes cursos, Gondim (2002, p. 303), afirmou que,

> a tendência dos estudantes concluintes em avaliar a identidade profissional como um processo construído ao longo do curso (...), melhora os prognósticos em relação ao ajustamento a novos perfis ocupacionais, mas aumenta a responsabilidade das instituições formadoras no sentido de firmar vínculos mais amadurecidos com a profissão ou, ao contrário, contribuir para sua fragilização, o que influencia o aumento da evasão de cursos, da repetência e do despreparo profissional.

Como visto, a escolha do estudante pelo curso de psicologia parece tender a se dar de forma "livre", ou seja, pautada num projeto de realização pessoal e, portanto, menos interessada em uma "ascensão de carreira", o que faz com que os cursos obtenham vantagens, pois estes estudantes estariam motivados a contribuir para o desenvolvimento da psicologia como um todo. Além disso, percebe-se que a construção da identidade do psicólogo se dá principalmente no período da graduação, sendo a formação uma influência de relevo quanto à escolha ocupacional. Nesse sentido, os pesquisadores entendem que as instituições formadoras, por possuírem uma significativa responsabilidade nesse processo, deveriam criar espaços de apoio ao desenvolvimento integral do estudante que pudesse englobar diferentes dificuldades referentes ao curso.

Cruces (2006) confirma a existência de uma influência da formação na escolha do campo de atuação que o profissional pretende seguir e, todavia, faz lembrar que desde o surgimento da profissão de psicólogo no país, existe uma ideia limitada quanto à atuação da categoria. Cruces (2006, p.11) constata que "o ideal de profissional liberal faz com que as pessoas busquem o curso e, ao fazê-lo, ao invés de ser desmistificado, esse ideal é reforçado, o que as motiva a aderirem à área clínica". Gondim, Luna *et al*. (2010), corroboram este pensamento e afirmam que apesar das mudanças e ampliações do campo de atuação, a imagem da profissão, cunhada num modelo clínico tradicional de atendimento individual, ainda é a mais conhecida e valorizada pela sociedade e pela própria categoria dos psicólogos.

A existência de resquícios ainda vigentes de um modelo conservador na formação do psicólogo – com enfoque clínico na preparação para o mercado, portanto – construído na época do Currículo Mínimo[1], contribui para uma consolidação de uma antiga percepção do

[1] Antes de 2004 os cursos de psicologia eram organizados a partir do Currículo Mínimo (1962), que abrangia um conjunto de matérias comuns, exigidas para a formação em bacharelado e licenciatura. Para maiores informações ver o último tópico deste capítulo sobre as Diretrizes Curriculares.

psicólogo, presente nas representações que as pessoas e os próprios estudantes têm dela (Cruces, 2006). Essa "identidade" ainda está presente no imaginário social, bem como na própria formação do psicólogo. Para Contini (2000), trata-se de uma profissão marcada exclusivamente pelo seu caráter "terapêutico", no sentido clínico do termo, o que dificulta, portanto, na construção de um outro perfil profissional, mais abrangente, que possa se desenvolver e atuar em diferentes situações do presente, como as institucionais e comunitárias.

O constante desenvolvimento dos processos sociais e científicos aumenta a complexidade do mundo e exige, com efeito, a presença de um profissional com competência para lidar com a expressão de múltiplos fatores. Para Gondim (2002), este perfil profissional desejável está alicerçado em três grandes grupos de habilidades: a) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, criatividade, capacidade de compreensão e julgamento crítico); b) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho), e c) as comportamentais e atitudinais – cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, ética e a atitude permanente de aprender a aprender. O autor concluiu que as barreiras para a composição deste perfil é que dão significativa importância aos problemas da qualificação profissional (Gondim, 2002).

A partir de estudos realizados sobre a identidade do psicólogo, o reconhecimento histórico e social de sua função clínica e individualista, Gondim, Luna *et al*. (2010, p. 241) afirmam que "o predomínio dessa identidade homogênea, comum a todos os psicólogos, teria impactos negativos para o profissional que pretende caracterizar sua inserção no âmbito social e político." A consequência negativa de uma concepção distorcida, ou limitada, do "ser psicólogo" implica diretamente no desenvolvimento de sua prática profissional, com grandes riscos, por exemplo, de sua ação se dar puramente num nível "técnico" ou descontextualizada. Em outras palavras, uma prática que contém um saber sobre o ser humano, mas que não é colocada numa finalidade ética, social e política.

Bock (1997), também realizou algumas críticas acerca da formação em psicologia, apontando seu domínio pelo modelo liberal em detrimento da atenção às instituições de serviço público. Segundo a autora:

> Temos atraído jovens que desejam "fazer psicologia" para ajudar o outro e conhecer-se a si próprio, denotando valores individualistas em uma prática assistencial. Não temos conseguido mudar esses motivos de escolha da profissão, temos apenas, como demonstrou Mello, aperfeiçoado o discurso de nossos alunos, sem alterar os valores subjacentes. Temos fornecido uma formação técnica que ensina a atuar de determinada maneira em determinada situação, desenvolvendo

> pouco ou quase nada a capacidade de lidar com o novo, com o desconhecido (Bock, 1997, p. 41).

Cruces (2006) afirma a importância da formação como propiciadora da ampliação do mercado e responsável pelo preparo de profissionais mais aptos para desenvolverem trabalhos que beneficiem a sociedade como um todo. Para isso, entende-se que a academia deveria ser um espaço de produção/transformação de conhecimentos densamente práticos e reflexivos. Compreende-se, também, que se faz imprescindível o fomento de atividades e projetos nos cursos, visando despertar e subsidiar o desenvolvimento do psicólogo, que possa ser inserido em trabalhos dentro da realidade brasileira atual, indo além, portanto, da clínica privada e buscando maior engajamento nas transformações sociais.

Neste sentido, espera-se que a formação possa se apresentar como espaço multifacetado, de identificação, diferenciação e transformação do estudante enquanto ser de pensamento crítico, capaz de atribuir sentido às suas escolhas e, através de suas experiências vividas neste contexto, refletir sobre sua prática profissional e o seu lugar na sociedade atual. Caso contrário, os estudantes estariam correndo o risco de não ampliarem discussões e estudos acerca dos diversos campos de atuação profissional e, com efeito, entrariam nestes setores de forma "passiva", sem um engajamento com potencial de transformação. Em outras palavras, a formação poderia acarretar impactos negativos para aqueles profissionais que buscam sua inserção no âmbito social, com riscos do exercício de uma prática simplesmente "técnica", "assistencialista", sem engajamento ético, social e político.

Se por um lado a psicologia é escolhida por livre vontade e vocação dos estudantes, motivados a contribuir para o desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão, por outro lado, a manutenção histórica de determinados valores na formação do psicólogo, como o foco no trabalho neoliberal, dificultaria esse processo de ampliação da identidade do psicólogo. Assim, lembrando o alerta de Martín-Baró (1996), os psicólogos deveriam se questionar criticamente em relação ao caráter histórico e social de sua atividade profissional na sociedade. Nesse sentido, no tópico a seguir, cabe explorar esse caráter histórico do ensino da psicologia no país e suas possíveis consequências na formação do profissional no cenário atual.

2. A formação do psicólogo brasileiro e o mercado

> *Toda a história da psicologia não deixa esquecer como seu conhecimento produzido, por mais revolucionário que tenha sido, como o de Freud, por exemplo, não foi capaz de colocar essa revolução a serviço de uma transformação social (Furtado, 2003).*

Os questionamentos em relação ao exercício da profissão, bem como o papel social da psicologia não são recentes. Cabe lembrar que, a psicologia, no seu esforço por obter um lugar no campo científico, distanciou-se de sua perspectiva filosófica (conhecimento da profundidade ou do fundamento), devido à ascensão do positivismo e, por conseguinte, ao sucesso deste pensamento no século XIX. A intenção desses primeiros movimentos da psicologia era o de pensar o psíquico sob a óptica e a técnica positivista, presentes nas ciências naturais; analisar, quantificar, calcular, prever e universalizar os sujeitos (Japiassu, 1982).

Essa transferência de técnicas e métodos das ciências naturais para o estudo do "humano" se direcionava não a uma exclusiva preocupação epistemológica, mas, sobretudo, a uma necessidade de preparar o psicólogo para atender a demanda vigente na época. Tal mudança teve em vista "responder a uma série de necessidades e de interesses de ordem prática. Foi em resposta às necessidades do rendimento econômico que surgiu, (...) tendo por objetivo central regular cientificamente o trabalho humano" (Japiassu, 1982, p. 137).

A psicologia se mostrou solidaria de um conservadorismo vigoroso, necessária porque era útil ao sistema (Japiassu, 1982). Em outras palavras, de modo geral, quando vista pela óptica utilitarista, a psicologia vale o quanto é "útil", ou seja, o quanto a sociedade, no caso, pode se valer dela para atingir seus próprios objetivos mercadológicos, capitalistas e normalizadores. Não seria uma ciência, assim, extremamente útil para salvaguardar o chamado "pensamento domesticado" (Japiassu, 1982, p. 40), no sentido de "servir" à sociedade e sua demanda por controle, universalização e normatizações dos seres humanos? Cabe refletir que a sociedade contemporânea expande o alcance dessas regras para todos os cantos da vida humana, tornando-as uma espécie de paradigma para a relação com tudo que existe.

A partir dessas considerações sobre um contexto geral da psicologia como ciência, faz-se necessário um aprofundamento para o contexto da psicologia no Brasil. Nesse sentido, vale lembrar que, já na década de 1930, o início da industrialização e o crescente processo de urbanização demandaram práticas psicológicas não só para favorecer a organização do

trabalho, mas também para atuar nas escolas e clínicas infantis. O objetivo nacionalista daquele momento era "possibilitar a construção de um homem novo para um país novo, e a fundamentação dessa meta era buscada no positivismo e no tecnicismo, *com a psicologia funcionando como um apoio*" (Silvia Baptista, 2010, p. 172, grifo nosso). Em décadas ulteriores, a partir de 1960, as práticas *psi*[2] brasileiras seguiam produzindo conhecimentos que eram capturados pela força de um Estado ditador, em franco desenvolvimento capitalista e respaldado em uma ideologia "naturalizante" de produção de um "bem-estar social" (Coimbra, 1995).

O pensamento político que dominou no Brasil, no período pré-64, foi o do nacionalismo desenvolvimentista. No furor do pensamento capitalista, entendia-se que o desenvolvimento do país dependeria de uma questão de eficiência técnica, de racionalização de recursos, o que gerou uma atmosfera tecnocrática em todos os setores. A Universidade foi diretamente afetada. Com a Revolução de 1964 e a Reforma Universitária de 1968[3] havia um apoio muito maior àquelas Unidades e Instituições que poderiam fornecer mão de obra qualificada para atender ao novo modelo econômico e com isso os cursos na área de Ciências Humanas foram pouco privilegiados dentro da política de dotação orçamentária, contratação de docentes e condições de trabalho, em relação às áreas mais tecnológicas (Saviani *et al.*, 1984).

Cabe lembrar que, nesse período entre a década de 1960 e 1970, sob a atmosfera da ditadura militar, as disciplinas presentes nos currículos enfatizavam a formação nas áreas de psicodiagnóstico, avaliação psicológica e psicoterapias. Nesse sentido, sob uma perspectiva histórica e crítica, Coimbra (1995) apontou sobre a importância de haver psicólogos atentos a ciência que praticam, pois além de uma ação técnica, esses profissionais deveriam dispor de um aparato teórico que lhes permitissem perceber que, em toda prática, não é possível a presença de um fazer politicamente neutro; por exemplo, a psicologia formava profissionais para "atender" a demanda emergente, na época, de um país "em progresso".

Saviani *et al.*, (1984) e Branco (1998), lembram que essa "tecnificação" do ensino superior trouxe consequências diretas a psicologia, que foram incorporando-se aos currículos, à compreensão da psicologia enquanto ciência e obviamente à atuação do psicólogo. Com

[2] O termo *psi* será utilizado neste trabalho referindo-se sempre às práticas psicológicas.

[3] A Reforma Universitária de 1968 visou fundamentalmente à modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular mais efetivamente as atividades de ensino e de pesquisa, além de introduzir o regime departamental e institucionalizar a carreira acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação e sua implantação impulsionou posteriormente um vigoroso programa de iniciação científica (Martins, 2009).

efeito, a elaboração dos currículos visava objetivos que caracterizavam os cursos de psicologia já distantes da realidade social e econômica do país. Nesse sentido, cabe trazer um recorte de um artigo de Saviani *et al.* (1984), cuja elaboração se deu a partir de entrevistas realizadas com os autores mencionados dentre outros:

> Isaías Pessoti: A elaboração dos currículos seguiu em grande parte a uma necessidade de compor correntes que já estavam, cada uma, com seu território assegurado [...] Maria Helena: Durante a efervescência política de 64 a 68, os cursos de Psicologia ficaram à margem, como se nada estivesse acontecendo. Na época, os professores, os psicólogos e os alunos estavam vivendo o sonho de se transformarem em profissionais liberais, baseado no modelo médico de atuação. [...] pouco valor foi dado ao oferecimento de serviços à comunidade, que é o forte da formação do psicólogo. Paulo Maldos: O que acontece é uma política educacional voltada para a dinâmica e estrutura da sociedade hoje, ou seja, a formação de um profissional comprometido com seus interesses particulares, de classe [...] A Universidade tenta satisfazer essa demanda, tanto social como de classe, dando instrumental para que as pessoas trabalhem nessas áreas [...] O fundamental da deterioração atualmente na Universidade é a troca de uma relação de conhecimento pela relação de compra e venda de uma mercadoria (Saviani *et al.*, 1984, p. 30-32).

Assim, a década de 1970 foi a era da psicologização e dos especialistas *psi* (Coimbra, 1995).

> Esta visão intimista é extremamente valorizada nos anos 70, quando a realidade social, o domínio público são esvaziados e desprovidos de sentido. O único sentido está no privado (...) Ou seja, há um esvaziamento político, há uma psicologização do cotidiano e da vida social (Coimbra, 1995, p. 34).

Além disso, a autora lembrou que a militância política, principalmente nas classes médias urbanas, era vista de forma extremamente negativa:

> O que interessa são os projetos de ascensão social: o maior sucesso profissional, a ampliação e/ou consolidação do patrimônio. (...) qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar existencial, são imediatamente remetidos para o território "da falta", onde os especialistas psi estão vigilantes e atentos para resgatar suas vítimas (Coimbra, 1995, p. 35-36).

Obviamente, a crença hegemônica nesse pensamento configurava-se uma poderosa arma de dominação, na medida em que realocava no indivíduo a única responsabilidade pelo seu sofrimento. Nesse contexto, as práticas *psi* estavam bastante marcadas pela ênfase no privado e apoiadas no poder dos especialistas com seus discursos "científicos" e "neutros" (Coimbra, 1995). Sustentavam, portanto, pensamentos e práticas enviesadas numa concepção tecnicista, individualista e ahistórica do ser humano.

A formação do psicólogo, portanto, não escapava de se orientar igualmente na preparação do profissional numa concepção tecnicista, ahistórica e centrada nos consultórios

particulares. Weber (1985, p. 11), lembra que o Parecer 403/62[4] que fundamentou a Resolução e fixou o Currículo Mínimo, bem como a duração do curso de psicologia, chegou a "apresentar o psicólogo como tendo uma posição (que poderá ser de relevo) no concerto das chamadas profissões liberais". Não seria de se estranhar que os efeitos do Currículo Mínimo, ao longo da história da formação em psicologia, "privilegiassem nitidamente o aspecto profissionalizante" (Weber, 1985, p. 11), subsidiando a seleção de disciplinas em função de uma única área de atuação profissional, qual seja a formação de psicólogos clínicos.

Em decorrência da crise econômica que o país passou na década de 1980 (Coimbra, 1995), a demanda do psicólogo como profissional autônomo diminui vertiginosamente. Desde 1978, existiam campanhas pela reposição salarial e greves, que vieram a se repetir em 1980, devido ao processo recessivo emergente no país, onde se constatava perdas salariais crescentes e demissões em grande escala. Cabe lembrar, que toda essa situação desfavorável era seguida pela submissão do país ao Fundo Monetário Internacional (FMI), na tentativa de rolar a dívida externa, o que para Coimbra (1995), aponta como sendo o coroamento formal de um processo cujas origens se encontram no Golpe de 64.

Além disso, a existência de movimentos como a luta pela democratização brasileira e a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), a partir da década de 1980, permitiu o aparecimento das possibilidades de mudanças a respeito das "finalidades" da ciência psicológica, na identidade do psicólogo e da função social de sua prática. Como exemplo desse processo, a expansão dos psicólogos para a área de saúde pública teve como catalisador um amplo movimento de forças sociais, que envolveu profissionais de saúde e usuários. Esses movimentos se consolidaram em propostas concretas nas últimas Conferências Nacionais de Saúde e nas específicas de Saúde Mental (Lima, Brito & Firmino, 2011).

Os novos campos de atuação, gerados por meio da criação das políticas públicas e garantidas pela Constituição de 1988, foram fatores que apontaram para uma necessária mudança no perfil desses profissionais (Dimenstein, 1998). Como exemplo dessas novas áreas de atuação tem-se as Unidades Básicas de Saúde (UBS), os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), o Programa Saúde da Família (PSF), e o Núcleo de Atenção Integral na Saúde da Família (NASF).

É possível levar em conta, que devido ao relativo pouco tempo de existência do SUS e, portanto, pouco tempo do ingresso de psicólogos nos setores de Atenção Básica, também é recente o início do processo de mudança acerca da visão do conceito de saúde. O conceito de

[4] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf

saúde passou a demandar uma compreensão mais ampla, não podendo mais ser considerado como simplesmente a "ausência de doença". Passou-se a compreendê-la em sua multiplicidade e complexidade de fatores que atravessam o "processo" saúde-doença, ou seja, além dos aspectos biológicos, passou-se a considerar também o ambiente físico, psicológico e social.

A ampliação do conceito de saúde, portanto, implica diretamente na modificação das práticas e na perspectiva de seus efeitos dentro de um sistema mais complexo. Com isso, psicólogos e demais profissionais, não poderiam mais restringir seus trabalhos em ações simplesmente ambulatoriais, por exemplo, com pretensões simplesmente curativas. Citando Bock e Aguiar (1995, p. 10), "O psicólogo é um profissional que deve trabalhar para a promoção da saúde", todavia, aos moldes de uma ampla compreensão do termo, superando a prática restrita dos tratamentos e da cura de comportamentos patológicos.

A esse respeito, Contini (2000), lembra que os diagnósticos sobre o fracasso escolar, que delinearam uma patologização do fenômeno da aprendizagem, tinham no saber psicológico o respaldo científico para uma situação ideologicamente definida, ou seja, subsidiavam um sistema que criava uma escola que excluía. Lembrando Bernardes (2007), no que se refere à saúde da população, é central a articulação da noção de saúde com os problemas de aprendizagem, as relações de trabalho e familiares. Ou seja, a perspectiva clínica e curativa, pautada numa compreensão antiga de saúde, seria mantenedora de uma antiga e fixada concepção tecnicista e descontextualizada do fazer *psi*.

Outro importante aspecto da expansão do campo de trabalho da psicologia refere-se à política de recursos humanos em saúde, que incentiva a formação de equipes multidisciplinares (Dimenstein, 1998), exigindo do psicólogo a capacidade de trabalhar em conjunto com outros profissionais e atuar em vários âmbitos, desde a assistência direta até a gestão desses dispositivos. Checchia e Souza (2003), também destacam nas discussões sobre os campos da psicologia, a importância da multidisciplinaridade e lembram ainda a discussão sobre a ampliação da compreensão do objeto da psicologia a partir das reflexões críticas que vieram principalmente do pensamento sociológico.

Assim, as demandas sociais emergentes, a ampliação do campo de atuação profissional, as mudanças na noção de saúde, acarretaram uma necessária ampliação dos conhecimentos para a psicologia. Ficou evidente também a importância de uma concepção mais ampla do campo e da atuação profissional, gerando inclusive uma crise, enquanto possibilidade de mudança, na identidade do psicólogo.

No entanto, percebe-se que a prática nos atuais dispositivos de atuação profissional tem-se mostrado bastante problemática (Dimenstein, 1998; Yamamoto, 2003). Estes setores passaram a exigir que o profissional fosse capaz de trabalhar de forma flexível e abrangente, considerando um tripé articulado entre usuário, sociedade e instituição, buscando ações coerentes e que muitas vezes não estão sendo aprendidas/discutidas no meio acadêmico, impregnado historicamente pela transmissão tradicional do papel do psicólogo (Lima, 2005).

As dificuldades de atuação do psicólogo surgem, muitas vezes, devido à ação simplista de se transpor para esses dispositivos o modelo de atendimento pautado na concepção clássica de psicologia clínica (Lo Bianco, 1994; Lima 2005). Ou seja, parece haver ainda hoje um "ranço" desse viés clínico clássico no ensino da psicologia, que acaba por ocasionar uma formação para uma prática descontextualizada e inadequada, com baixa qualidade na integração do exercício do psicólogo nos atuais modelos de atendimento. Além disso, existe o risco de se deixarem levar por uma concepção assistencialista, em que o psicólogo pode não conseguir entrever seu comprometimento com as transformações sociais possíveis, incapaz de reconhecer os sujeitos como os principais responsáveis por esse processo de transformação.

Todos os contextos, durante as principais mudanças sociais e políticas que afetaram a psicologia como um todo até o presente momento, são importantes na compreensão da representação do psicólogo que existe atualmente. Para Silva Baptista (2010), esse caráter desatualizado na compreensão da atuação do psicólogo remonta ao processo de regulamentação da categoria no país, que teve seu início na década de 1950. A autora considera que a análise dessas consequências é importante para entender o *status* atual da psicologia em nosso país, "principalmente porque o processo de regulamentação se atrelou ao de formação, e, em consequência, repercutiu na preparação e na constituição identitária dos profissionais da área." (Silva Baptista, 2010, p. 172).

Pesquisas sobre a caracterização da profissão e a identidade do psicólogo vêm sendo realizadas considerando diferentes pontos como a cartografia das áreas de inserção, as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e as mudanças na formação dos profissionais nas últimas décadas. Alguns estudos, realizados com formandos e profissionais, mostraram um panorama relativamente uniforme de trabalho, formação e imaginário social em psicologia. Segundo Bardagi, Bizarro, Andrade, Audibert, e Lassance (2008), é possível ainda observar certa idealização do papel do psicólogo como um profissional que "ajuda as pessoas" (modelo assistencialista), além de deixar em evidência o foco na atuação em psicologia clínica autônoma – modelo consolidado junto ao imaginário social da profissão – como forma de inserção e projeto de carreira. Segundo os resultados de uma pesquisa de

abrangência nacional, realizada por Yamamoto e Borges (2010), a profissão de psicólogo ainda é marcada por um grande contingente (37,7%) de trabalhadores autônomos.

A despeito das diferentes transformações relativas à profissão no cenário brasileiro, o aumento dos espaços de trabalho para o psicólogo, as mudanças e a ampliação das estruturas de formação e seus currículos, o fato de haver ainda um número elevado de estudantes interessados na carreira clínica e privada se mostra um dado significativo. É possível considerar que a existência de uma formação, ainda tendenciosa num único modelo de atendimento, clínico e conservador (Contini, 2000), se mostra vigente e, também, deficiente no fortalecimento de relações promissoras do psicólogo com a realidade social e regional dos usuários de diferentes instituições e dispositivos emergentes. Assim, entende-se que seria importante que o psicólogo desenvolvesse e utilizasse referenciais que permitissem a compreensão do fenômeno psicológico na sua complexidade, considerando suas múltiplas determinações sociais, políticas, institucionais e individuais. O que se torna difícil se sua formação se mantém focada num modelo "antigo" de preparação para o mercado.

Em outros estudos, Ferreira Neto e Penna (2006), confirmam essa linha de pensamento ao apontar os currículos dos cursos de ensino superior como mantenedores da imagem do psicólogo enquanto um profissional de atuação clínica. Ou seja, ainda encontram-se estudantes interessados em serem profissionais centrados apenas em seu trabalho individualizado e sem a preocupação da realização de uma ação interdisciplinar, se formando para o tratamento de comportamentos patológicos (Contini, 2000), com a possibilidade de reproduzirem um fazer técnico descontextualizado e sem o entendimento crítico sobre saúde pública, por exemplo.

Para Bernardes (2007), a carência de um pensamento conjugado com uma ação crítica por parte dos profissionais está sustentada, muitas vezes, em disciplinas curriculares que não chegam a oferecer um mínimo de conhecimento sobre esses novos modelos de atenção e assistência. Corroborando este fato, por exemplo, está a evidência do reduzido número, nos diversos currículos brasileiros, de disciplinas voltadas para Saúde Coletiva, especialmente as que abordam a Atenção Primária à Saúde. Assim, é possível pensar, por exemplo, que os estudantes concluem sua graduação e, sequencialmente, entram nesses campos de trabalho, todavia, com uma concepção inadequada da natureza de sua prática para a realidade do seu campo de trabalho. Nesse ritmo, podem não conseguir problematizar o contexto de atuação e suas demandas emergentes.

As atuais demandas, presentes nos diferentes setores sociais, educacionais e da saúde, requerem como tais um trabalho crítico por parte do psicólogo. Crítica, principalmente, no

que diz respeito aos interesses reais dos demandantes e suas ideologias superpostas, e que perigosamente podem se atrelar ao fazer *psi* e sua representação social construída historicamente. Todavia, se a universidade sequer disponibiliza uma diversidade de disciplinas e conhecimentos sobre os atuais campos de atuação, dificilmente estará subsidiando espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico do psicólogo sobre as possibilidades de práticas atuais. Para Bock (1984), essa desqualificação existe pelo nível de ensino, pois o tipo de profissional que está saindo das universidades não é aquele que as novas áreas demandam (Saviani *et al*., 1984). Segundo a pesquisadora, a academia ainda não conseguiu reeditar a concepção clássica de formação e, tampouco, tem conseguido transmitir uma noção ampliada do objeto de estudo da psicologia (Saviani *et al*., 1984).

Fica evidente até aqui a existência de autores que consideram a importância de haver psicólogos com um pensamento crítico sobre o percurso histórico da ciência que estudam, bem como em relação à dimensão social e política de suas ações para que haja um reconhecimento dos riscos, ou da verdadeira direção que tomam suas diferentes práticas profissionais. Trata-se de um pensar reflexivo sobre seus objetivos e a quem, ou à quais valores, de fato, eles estão atendendo. Como visto, a própria formação do psicólogo esteve atrelada ao contexto desenvolvimentista do país, preparando profissionais para apoiar o "progresso" da nação, ao mesmo tempo em que sonhavam com seus atendimentos em consultórios, aos moldes de uma atuação médica valorizada naquele contexto.

Percebe-se, também, que existe uma demanda de cuidado pelo homem, como campo de trabalho para a psicologia e que esse cuidado depende, invariavelmente, da capacidade do profissional em sustentar uma postura crítica na sua atuação, assumindo uma posição política e ética, que não raras vezes vai contra a expectativa instituída por um grupo ou uma sociedade. Nesse sentido, não se pode deixar de pensar sobre esse aspecto da formação do psicólogo – o desenvolvimento do pensamento crítico – uma vez que o estudante, em contato com a multiplicidade da psicologia, com diferentes disciplinas pautadas por diretrizes distintas, está exposto a um antagonismo de referenciais, cuja profundidade pode nem sequer perceber por lhe faltarem diversos elementos, como a reflexão sobre o conhecimento que está recebendo.

Furtado (2003), por exemplo, afirma que a produção de conhecimento na psicologia tem sido conservadora e que é raridade a existência de autores da psicologia que trabalhem de um ponto de vista radicalmente crítico.

> Rigorosamente, é possível dizer que ainda não temos uma psicologia crítica e que a psicologia só chegará à sua maioridade quando souber construir seu pensamento

> crítico com toda virulência (...), somente quando ela servir como referência para o pensamento crítico, como servem de referência para a Psicologia a política, a sociologia, a economia, a história (Furtado, 2003, p. 252).

Entende-se que no pensamento deste autor existe um apelo para a atual geração de estudantes e psicólogos, no sentido de se discutir e de se fazer saber qual a contribuição da psicologia na compreensão ampla do ser humano e na sua responsabilidade pela transformação social. Esta discussão, no entanto, só seria possível a partir do reconhecimento do "espectro que ronda a psicologia" que, segundo o autor, é "a ausência de um pensamento crítico consolidado" (Furtado, 2003, p. 253). Assim, a psicologia enquanto "serviço de utilidade pública" poderia assumir, de fato, sua dimensão com o compromisso ético-social, buscando "ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto" (Martín-Baró, 1996, p. 7).

A década de 1990 mobilizou discussões em profundidade a respeito da formação profissional do psicólogo brasileiro na tentativa de fortalecer a categoria diante dos desafios sociais da época (Tanamachi, 1997). Os currículos dos cursos de psicologia passaram a ser alvo das principais críticas, principalmente por excluírem aspectos da realidade social do país e por ensinarem uma psicologia pretensiosamente neutra, com bases positivistas e ahistóricas. Essas articulações nacionais chegaram a embasar a elaboração das Diretrizes Curriculares (2004) para os cursos de psicologia, cujas ideias foram discutidas no documento que prevê a autorização, a supervisão e a avaliação dos cursos superiores no país. Este assunto será tratado no tópico a seguir.

3. Diretrizes para o Curso de Psicologia

> *A psicologia, ou melhor, a única psicologia suportável é uma política (...) não existe psicologia mas uma política do eu (Deleuze, 1997).*

Antes das Diretrizes Curriculares de 2004[5], os cursos eram organizados a partir do Currículo Mínimo (1962)[6] e existiam três perfis de formação do psicólogo (Licenciatura,

[5] http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
[6] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf

Bacharelado e Formação do Psicólogo). Com a Resolução de 8 de maio de 2004 a graduação passa a ser nomeada Formação do Psicólogo, sem habilitações diferentes[7].

O Currículo Mínimo fixou oficialmente, pela primeira vez no Brasil, um currículo para os cursos de psicologia visando os direitos de exercício profissional. Tais direitos decorrem da Lei n.° 4119, de 27 de agosto de 1962[8], que veio regulamentar a profissão de psicólogo. Esse Currículo abrangia um conjunto de matérias comuns (Fisiologia, Estatística Psicologia Geral, Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral) - que era, ao mesmo tempo, o mínimo necessário para o bacharelado e a licenciatura. Para obtenção do diploma de psicólogo exigia-se, além das matérias fixadas, mais cinco outras específicas: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico; Ética Profissional; e mais três matérias dentre as seguintes: a) Psicologia do Excepcional, b) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, c) Pedagogia Terapêutica, d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas, f) Seleção e Orientação Profissional, g) Psicologia da Indústria.

Weber (1985, p. 13), já havia tecido críticas importantes em relação à estrutura do Currículo Mínimo e seus efeitos na formação do psicólogo:

> Um currículo constitui um conjunto estruturado de saberes que se requerem mutuamente a partir de um ponto de vista determinado e que este ponto de vista, nas ciências não paradigmáticas, como é o caso da Psicologia, é suscetível de redefinição em função simultaneamente do avanço do conhecimento e das respostas que procura dar a uma realidade determinada, não cabendo ser delimitado por instâncias exteriores às comunidades acadêmicas específicas que o implantam efetivamente.

É sabido que nenhum currículo é estruturado pelas instituições de forma "neutra". Para Silva (2001, p. 15), "um currículo é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares". Nesse sentido, Bernardes (2012, p.218), lembra que o Currículo Mínimo possuía por base "teorias da aprendizagem formais, constituindo-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos."

O tipo de psicólogo que se esperava formar, desde a época da implantação do Currículo Mínimo, estava bastante marcado pelo modelo neoliberal. Com efeito, a formação do psicólogo estava pautada na ideologia da "transmissão dos conhecimentos", que se dá por

[7] Em março de 2011, com a Resolução CNE/CES 5/2011, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia, todavia, mantendo o restante do texto das Diretrizes Curriculares de 2004.
[8] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-lei4119.pdf

meio do “parcelamento de disciplinas, o estudo é isolado dos problemas e dos processos concretos do contexto social em que se dão, e, por fim, a aprendizagem é realizada por meio do acúmulo de informações” (Bernardes, 2012, p. 218).

A este respeito, cabe antecipar aqui um apontamento do Parecer emitido por Weber acerca da proposta das Diretrizes Curriculares realizada em 2002, que era a de substituir “uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais” (Brasil, 2002). Mais adiante neste tópico serão descritas as “competências e habilidades” desejadas ao psicólogo.

Nessa perspectiva, desde as primeiras propostas das Diretrizes Curriculares, buscava-se abandonar uma compreensão da formação como transmissão/assimilação de conteúdos para defender o pensamento de que o estudante (e professor) se desenvolve enquanto sujeito, ativo e participativo, nas múltiplas interações vividas na situação do ensino acadêmico. Lembrando a perspectiva histórico-crítica, segundo a qual o objetivo do processo educativo é o retorno à prática social, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem modificam-se intelectual e qualitativamente em relação às suas concepções sobre o conteúdo que constroem de forma autônoma, problematizando, instrumentalizando-se, até chegarem a uma nova postura prática, revelada pela nova aprendizagem (Gasparin, 2005; Mazzeu, 1998; Saviani, 2005, como citado em Longarezi & Alves, 2009). Essa prática não se trata de uma ação qualquer, mas de uma ação pensada, trata-se de uma práxis (Longarezi, 2006, como citado em Longarezi & Alves, 2009).

O reconhecimento da psicologia como ciência em construção, por parte de uma crescente massa crítica que vinha atuando nas instituições universitárias, introduziu novas exigências quanto à formação do psicólogo: “Uma dessas exigências consistia na reivindicação de um maior espaço para a pesquisa durante o período de graduação, que não estaria assegurado pelo Currículo Mínimo” (Weber, 1985, p.11). É sabido que a pesquisa propicia uma análise crítica das técnicas utilizadas frente à realidade e, portanto, aproxima o psicólogo de seu campo de trabalho com uma perspectiva mais clara e abrangente de seu papel.

Desde as mudanças sociais vividas no território brasileiro de 1970 a 1990, um conjunto de ações nos planos políticos, que influenciou a profissão diretamente, aprofundou a discussão acerca da formação em psicologia e suas diversas áreas de atuação profissional (Bock, 1997). Em 1992, o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais, através da Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional, desenvolveram um processo

de ampla discussão em todas as regiões do país. Para estes encontros foram convidados representantes de cursos de todas as agências formadoras do Brasil, obtendo-se de cada discussão regional documentos com levantamento de dificuldades e propostas de ações referentes à formação. Estes encontros regionais geraram uma síntese que deveria servir de subsídio para se repensar a formação, contribuindo, por sua vez, na realização do encontro nacional em Serra Negra. Este encontro nacional configurou-se num marco histórico de reflexão do processo de formação profissional do psicólogo no Brasil, originando a conhecida Carta de Serra Negra[9].

A partir da reflexão e discussão do temário proposto no encontro, a Carta de Serra Negra trouxe alguns princípios que deveriam ser norteadores para a formação acadêmica. Destaca-se dentre os princípios: desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência.

Outro fato importante no processo de reflexão sobre a formação do psicólogo aconteceu em 1995, quando a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia – MEC / SESU, composta pelos membros Mariza Monteiro Borges (UnB – Presidente), Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBa) e Yvonne Alvarenga G. Khouri (Puc-SP)[10], manifestaram preocupação com a qualidade da formação em psicologia, apontando uma necessária reestruturação curricular. Segundo estes especialistas, o currículo deveria incorporar, na sua construção e nas propostas de ação, os valores e os princípios que inspiram uma nova concepção de educação, redefinindo o currículo em uma perspectiva progressista e emancipatória. Nessa nova concepção educacional esperava-se uma estrutura voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade cada vez mais democrática.

Segundo os membros dessa Comissão, na tradição brasileira que vigorava na época, o currículo era tratado conforme o paradigma técnico-linear, como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades curriculares, tópicos de conteúdo, carga

[9] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf
[10] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1995-aformacaoempsicologia.pdf

horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Dessa forma, a construção e reformulação de currículos até então tinha sido reduzida a um conjunto de decisões técnicas tomadas a níveis de secretarias de educação.

Cabe lembrar, que os resultados da primeira pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia sobre o perfil do psicólogo brasileiro, avaliando o panorama dos cursos de psicologia no Brasil, cuja pesquisa entrevistou os profissionais quanto à avaliação de sua formação acadêmica, já apontavam que, na ótica dos psicólogos que se encontravam em exercício profissional, "o ensino de psicologia oferecido no país é bastante fraco, insatisfatório e que, além, disso, observa-se uma tendência negativa, ou seja, aparentemente, vêm piorando ao logo do tempo" (Gomide, 1988, p. 85).

Seguindo os diferentes movimentos sobre a formação do psicólogo na década de 1990, cabe destacar o Fórum Nacional de Formação, realizado nos dias 21 e 22 de outubro de 1997, em Ribeirão Preto-SP[11], que teve como objetivos: elaborar as diretrizes curriculares para o curso de graduação em psicologia; analisar a propostas de avaliação dos cursos de psicologia, apresentada pela Comissão de Especialistas de Ensino a Psicologia do MEC/SESU e elaborar estratégias de intervenção institucional nos problemas da formação do psicólogo. Dentre as estratégias aprovadas para intervir nos problemas da formação do psicólogo destaca-se o fomento para a criação da Associação Brasileira do Ensino da Psicologia - ABEP[12]. Trata-se de uma entidade de âmbito nacional, fundada oficialmente em 1998, que tem a sua natureza institucional voltada para a reflexão, o desenvolvimento e o aprimoramento da formação em psicologia no Brasil. A ABEP compreende que a formação em psicologia deve estar comprometida com a realidade social do país vinculada à ética e ao exercício da cidadania.

No mesmo ano do Fórum Nacional de Formação, o Ministério da Educação e do Desporto - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que deveriam ser elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESU/MEC. Assim, a Comissão de Especialistas em Ensino da Psicologia apresentou ao Ministério da Educação e à comunidade da psicologia o projeto das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em psicologia, a fim de esclarecer o posicionamento dos diferentes segmentos da área, no que diz respeito às diretrizes propostas para

[11] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1997-forumnacionaldeformacao.pdf
[12] http://www.abepsi.org.br/portal/?page_id=4

homologação. Sendo uma primeira versão[13] em maio de 1999, e a segunda versão[14] em dezembro deste mesmo ano. Os trabalhos de elaboração tomaram como base o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para cursos superiores.

Uma primeira proposta das Diretrizes Curriculares aprovada pelo Conselho Nacional de Educação foi apresentada em 07 de novembro de 2001[15]. Todavia, sua publicação foi seguida por manifestações contrárias como a Carta da Diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP[16] e a Carta Aberta à população do Conselho Federal de Psicologia, juntamente com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP e o Conselho Nacional das Entidades Estudantis em Psicologia – CONEP[17]. Tendo em vista as manifestações provindas de Instituições de Ensino Superior e de entidades interessadas na formação em psicologia, houve uma retificação em 2002 do Parecer CNE/CES 1.314/2001[18], relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em psicologia de 2001, mantendo a estrutura e o conteúdo do Parecer original, com exceção do item referente às competências gerais a serem desenvolvidas pelo curso de psicologia.

Como se pode perceber, a formação em psicologia no Brasil é alvo de muitas discussões, estudos e pesquisas e, apesar disso, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996, somente em 2004 foi possível a definição de uma resolução, baseada nas Diretrizes Gerais Curriculares, para novos parâmetros para os cursos de graduação em psicologia. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais comparecem no cenário brasileiro oficialmente em 2004, trazendo propostas de mudanças bastante significativas em relação ao Currículo Mínimo, em seus princípios, objetivos e metas (Brasileiro & Souza, 2010).

Baseando-se nas Diretrizes, os cursos têm buscado maior relação entre teoria e prática na formação do futuro psicólogo. Visam preparar o profissional para trabalhar dentro de diversidades, compreendendo o fenômeno psicológico em diferentes contextos, atendendo as necessidades locais, estando, portanto, mais próximos da realidade brasileira. Nota-se avanços como o foco no desenvolvimento de habilidades amplas do profissional e menor preocupação com a existência de disciplinas estanques no curso. Em síntese, com as Diretrizes Curriculares

[13] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf
[14]http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia2versao.pdf
[15] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/2001-parecerdocne13142001.pdf
[16] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/2001-cartadaanpeppaoministro.pdf
[17] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/2001-cartaabertaapopulacaodocfp.pdf
[18] http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/2002-parecerdocne0722002.pdf

(2004), buscou-se superar os problemas relacionados à situação profissional apontados em pesquisas realizadas nas décadas anteriores.

Diferentemente do Currículo Mínimo, as Diretrizes Curriculares (2004) constituíram-se em orientações gerais, e não mais exigências de conteúdos. Nessa mudança, passou-se a priorizar a "Formação Generalista", uma proposta ampla e integrada na formação do psicólogo, considerando a multiplicidade de concepções teóricas e metodológicas, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação. Além disso, o documento das Diretrizes Curriculares (2004) trouxe outros novos conceitos como "Núcleo Comum" da formação, "Eixos Estruturantes", "Ênfases Curriculares", "Estágios Básicos" e "Competências e habilidades".

A identidade dos cursos de psicologia no país passou a ser circunscrita, portanto, por um núcleo comum – definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, uma articulação entre as competências básicas e os eixos estruturantes que garantem o contato do estudante com a diversidade da psicologia como ciência e profissão – que visa assegurar uma base homogênea para a formação em todo o país (Brasil, 2004). O núcleo comum reporta a desempenhos e atuações iniciais requeridas ao formando em psicologia que visam garantir o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam intervenções do profissional.

As Diretrizes pretendem, dentre outros, que seu núcleo comum prepare o aluno para analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos, avaliar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, identificar e compreender necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos (Ancona-Lopez & Maranhão, 2004).

Considerando a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e contextos de inserção profissional, as Diretrizes propõem que a formação em psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades para a formação e o exercício profissional (Brasil, 2004). Elas configuram-se em oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia, a serem escolhidas pelos alunos nos últimos períodos do curso, e tais ênfases poderão ter inclusive aspectos de duas ou mais áreas interligadas. Destaca-se sobre as ênfases curriculares os seguintes aspectos:

> § 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno. (...) Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no

> projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo. (...) § 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. (...) § 2º. As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando. § 3º. As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas (Brasil, 2004, p.4).

Além disso, as Diretrizes elencam, portanto, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelo curso e as competências nas quais se apoiam. Destaca-se do Art. 4º das Diretrizes Curriculares, sobre os objetivos gerais de dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das competências e habilidades:

> VI - *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (Brasil, 2004, p. 2).

Pensando no desenvolvimento das habilidades e competências requeridas aos formandos, aparece uma maior preocupação da presença de práticas estagiárias cada vez mais próximas dos primeiros períodos da graduação, na medida em que estas atividades são consideras como subsídios para a reflexão teórica, bem como do papel do psicólogo nos diferentes contextos de atuação. Assim, para Gondim (2002), a perspectiva de uma formação que busca ampliar as experiências práticas dos estudantes, se apresenta como alternativa para atender às exigências do mundo contemporâneo de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal, necessários para a atuação em situações de imprevisibilidade.

A diversidade dos estágios curriculares faz parte do objetivo de oferecer uma formação integrada, e essas múltiplas experiências no campo profissional potencializam a possibilidade de uma inserção bem sucedida (Bardagi *et al*., 2008). Nesse sentido, acredita-se que ambos os pilares, conteúdos teóricos e prática profissional, devem caminhar juntos durante a formação, recebendo um olhar pensante por parte do estudante, para o desenvolvimento da capacidade de lidar com a produção do conhecimento de forma crítica e não mais com a simples reprodução dos conteúdos, uma vez que os atuais contextos de atuação têm demandado uma atitude flexível do profissional e ajustamentos criativos frente à diversidade.

A Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais em 2004 para os cursos de graduação em psicologia traz em meio as suas definições diversos pontos importantes a serem compreendidos e avaliados em seus impactos na atual formação do estudante de psicologia. Dentre esses aspectos, cabe destacar aqueles que apresentam textualmente sobre a necessidade, de algum modo, de uma postura crítica por parte do estudante:

> Art. 3º - O curso de graduação em psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos: (...) IV) *Compreensão crítica* dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; (...) Art. 5º - A formação em psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: I) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para *avaliar criticamente* as linhas de pensamento em psicologia; II) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a *apropriação crítica* do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em psicologia (Brasil, 2004, p. 1-2, grifo nosso).

Existe, portanto, neste documento de orientação, onde se estipula metas centrais à formação em psicologia, articulação entre conhecimentos, habilidades e competências em torno de eixos estruturantes, a presença de uma demanda clara ao estudante: O desenvolvimento da capacidade de compreender e avaliar de forma crítica seus próprios conhecimentos adquirido/produzidos no período da graduação e de diferentes aspectos e fenômenos fundamentais para o futuro exercício da profissão. Estes pontos específicos das Diretrizes reiteram, portanto, a necessidade do desenvolvimento de uma postura ativa por parte do estudante, sustentada numa visão ampla de seu processo de formação.

Com a ampliação das diferentes áreas de trabalho para o psicólogo, espera-se que o profissional seja capaz de analisar criticamente os diversos aspectos de seu campo de atuação, bem como as multifacetas das demandas que chegam até ele. Além disso, fica evidente, a partir dos fragmentos textuais das recomendações das Diretrizes, que o estudante de psicologia também possa desenvolver o exercício do pensamento crítico sobre sua formação como uma totalidade de processos.

> Talvez assim possamos construir, a partir das formações acadêmicas e profissionais dos psicólogos, modos de atuação e processos de trabalho mais democráticos e criativos, dotando os trabalhadores de maior capacidade de acolher e de resolver necessidades de saúde e de ampliar o seu grau de realização (Dimenstein & Macedo, 2012, p. 244).

Tais modos de atuação e de perfil profissional se fazem urgentes na medida em que se compreendem os atuais desafios da profissão. Essa preocupação deve estar para além dos documentos norteadores, sobretudo, podendo encarnar o espírito do formando e o real direcionamento dos projetos pedagógicos das instituições. Dentre os atuais desafios, destaca-se a necessidade do aprofundamento do compromisso social da psicologia; o combate ao tradicional modelo clínico-médico ainda vigente nas formações dos psicólogos, bem como à sua representação arraigada no imaginário social; desenvolver a habilidade com as práticas em equipes, em pesquisas; repensar a articulação de referenciais teórico-técnico-metodológicos; integração da prática e da pesquisa; além da luta pela melhoria das condições de trabalho, baixos salários, com o fortalecimento e a criação de políticas públicas.

Portanto, é imprescindível que o psicólogo não esteja fora (neutro) da constituição de um compromisso ético e político frente às demandas e desafios sociais atuais. Lembrando as palavras de Bock (1997, p.42), "é preciso uma formação em psicologia colada à realidade social brasileira. Uma formação impregnada de realidade". Cabe parafrasear a autora e afirmar, portanto, que é preciso, de igual valor, uma formação impregnada de pensamentos críticos. Na medida em que o "resultado final" não fosse puramente uma apropriação cognitiva de informações/conhecimentos técnicos, mas que possibilitasse uma transformação destes estudantes, enquanto sujeitos sociais ou "psicólogos-cidadãos":

> Como separar o profissional que formamos do cidadão que assume seu lugar no mundo social? Então não formamos apenas psicólogos, formamos cidadãos. Formamos psicólogos/cidadãos. Entretanto, como só acredito na formação como uma "via de mão dupla", só formamos profissionais e cidadãos se aqueles que aqui chegam estiverem comprometidos com esse projeto e o assumirem como seu. Logo, esse projeto deixa de ser algo da esfera individual para tornar-se um objeto coletivo (Santos, 1994, p. 40).

Todavia, existem questionamentos atuais quanto à efetiva garantia de uma formação sustentável, pois tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, as limitações para o investimento em pessoal que possibilitaria tal desenvolvimento dos estudantes têm sido um grande desafio para os cursos (Cruces, 2006). Atualmente, após nove anos da homologação das Diretrizes Curriculares (2004), pelo Ministério da Educação, as discussões acerca da formação em psicologia estão a todo vapor. Percebe-se que existem muitas dúvidas e dificuldades no processo de adequação dos currículos nos diferentes cursos, e alguns ainda buscam sua plena implantação. Além disso, como afirma Bernardes (2012, p. 220): "A construção das Diretrizes Curriculares marca um processo histórico importante para a

psicologia brasileira, (...). Como todo processo histórico e coletivo, foi marcado por avanços e retrocessos".

É possível observar que não são poucas as críticas referentes aos documentos que embasaram e instituíram as propostas das atuais Diretrizes para os cursos de graduação, bem como suas implicações na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação superior nacional para a formação acadêmica do psicólogo. Segundo Yamamoto (2000, p. 1), a LDB "expressa uma estreita sintonia com o ideário e a agenda neoliberais", o que se traduz na prática em ações de cunho mercadológico que privilegiam a quantidade em vez da qualidade do ensino.

Lembrando a grande flexibilidade das normas para a instalação de novos cursos, Yamamoto (2000), não descarta a propensão da formação de um elevado número de profissionais "apenas tecnicamente adestrados." Citando Chauí (1999), Yamamoto (2000), lembra que uma organização social, regida pela premissa da instrumentalidade, define-se pela sua capacidade de atingir objetivos particulares segundo os pressupostos do mercado, ou seja, o ensino e a pesquisa em psicologia adquirem sentido não mais como meio de elevar a formação cultural do ser humano, mas depende das estratégias definidas pelos contratos de gestão firmados. Com efeito, parte da realidade apontada é a de que se estaria formando profissionais interessados no desenvolvimento de habilidades técnicas para "atender ao mercado".

Ferreira Neto (2004), avaliando as propostas das Diretrizes Curriculares (1999 e 2002) para o curso de graduação em psicologia e suas repercussões sobre a formação do psicólogo afirmou que, tanto as universidades públicas quanto o ensino superior privado, estariam claramente submetidos à mesma lógica do gerenciamento empresarial. Além disso, o autor relembra a existência de uma enorme e rápida expansão dos cursos de graduação, levantando novamente a preocupação no sentido de aliar quantidade à qualidade. Cabe lembrar que nos últimos 20 anos, o número de cursos de psicologia no Brasil passou de 81 para 350, com um aumento exponencial das instituições da rede privada (Yamamoto, Souza & Zanelli, 2010).

Para Ferreira Neto (2004, p. 161-162):

> O que temos em curso no ensino superior do país é a definição política em favor da soberania do mercado como gestor maior dos serviços do setor (...) Isso acarreta a organização dos currículos visando responder às demandas de mercado, bem como a busca de "qualidade" aferida por meio da produtividade.

No que diz respeito especificamente às orientações contidas no documento das Diretrizes Curriculares (2004), Bernardes (2012) afirma que as noções de "Competências e Habilidades" não passam de conceitos herdeiros das noções de matérias e disciplinas do Currículo Mínimo. Em seu artigo publicado na revista "Psicologia: Ciência e Profissão", na edição especial em comemoração aos cinquenta anos da profissão, o autor realiza uma aguçada reflexão dos fundamentos das atuais Diretrizes Curriculares enquanto parte da herança da tendência liberal tecnicista, estando o conceito de "competência" sob as perspectivas individualistas e cognitivistas.

> "Nesse processo, no que concerne à concepção de conhecimentos e cultura subjacente às diferentes políticas curriculares oficiais, percebe-se uma visão utilitarista e instrumental de currículo, limitadora das potencialidades humanas." (Bernardes, 2012, p. 224).

Além disso, para Bernardes (2012), as ênfases curriculares, com sua expressão definidora vinculada a caracterização como "(...) os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País" (Brasil, 2004), não confirmam avanços para as reformas curriculares dentro dos cursos de psicologia. Para o autor, até o momento, o que se vê é a reaplicação do que já existe; as ênfases, além de uma ou outra disciplina, foram reduzidas aos estágios: "Assim, argumento que a noção de ênfases curriculares é herdeira de certa racionalidade prática, e produz nos processos das reformas curriculares a hegemonia histórica da psicologia aplicada." (Bernardes, 2012, p. 222). O que culmina, portanto, também, na reprodução de uma formação que não consegue abarcar a atual realidade brasileira e com riscos de não subsidiar uma formação adequada do profissional.

Assim, é possível pensar que o espaço acadêmico tenderia a fornecer apenas uma formação técnica e, portanto, sem nenhuma capacidade de lidar com os novos e desconhecidos desafios de forma crítica e, tampouco, não estaria sendo capaz de produzir uma finalidade social e política para sua prática (Bock, 1997). Dessa forma, o risco do encolhimento dos espaços reflexivos dentro da academia, direcionando o aluno para o "atendimento" das demandas do mercado, tenderia a gerar dificuldades na compreensão da psicologia enquanto "instrumento de utilidade pública", com toda dimensão ética e política de sua práxis.

Nesse sentido, a educação universitária se apresentaria como espaço mantenedor de uma perigosa contradição. Se as práticas de ensino do trabalho *psi* tendem a ser capturadas pelos parâmetros estabelecidos pelo mercado, a atual direção da formação em psicologia corre o risco de caminhar para numa completa perda da possibilidade de se constituir num espaço

de caráter reflexivo e crítico para o formando. Por um lado busca-se a formação de um psicólogo com mentalidade mais crítica, capaz de se apropriar criticamente do conhecimento disponível, compreender criticamente os fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, por outro lado, na preocupação com o desenvolvimento de habilidades, competências e produções acadêmicas voltadas para uma demanda de mercado, ratificando uma postura neoliberal, a graduação corre o risco de não ser capaz de criar bases referenciais para um profissional crítico e socialmente engajado.

Por fim, compreende-se que a consideração histórica sobre o percurso da psicologia no Brasil demanda ao estudante a difícil tarefa de refletir sobre sua formação e "elucidar o que está implicado em nossos fazeres, ajudando a esclarecer os nossos lugares e convocando-nos para nossas posições" (Figueiredo, 2009 p. 152). Aproximar a psicologia da realidade brasileira não significa "atender" as atuais demandas do mercado. Lembrando as palavras de Maria Helena Patto (1984): "Queremos transformar o psicólogo num cientista do humano, não um técnico em psicologia" (Saviani *et al*., 1984, p. 33). Pois, uma prática baseada na "ciência psicológica" e na "demanda do mercado" corre o risco de desumanizar o homem, transformando-o em mais um objeto de estudo dentre outros.

Assim, no atual contexto, a questão do desenvolvimento do pensamento crítico do estudante de psicologia frente ao conhecimento adquirido e, com efeito, às demandas existentes nas diversas práticas *psi*, não poderiam se configurar como uma eventualidade, mas sim, como componente necessário, dentre as habilidades e competências do psicólogo em formação, para o desenvolvimento da prática profissional ulterior de forma qualificada.

II. METODOLOGIA

1. Reflexões Metodológicas

O final da década de 1970 foi marcado por uma ampla discussão dos limites e possibilidades da construção do conhecimento em psicologia, devido à emergência de novos problemas em sua construção e a ostensiva perda da influência do paradigma positivista, culminando, com efeito, na proposta de uma epistemologia qualitativa (Andrade & Holanda, 2010). A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de uma compreensão particular daquilo que se estuda, uma vez que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados de forma situada (Martins & Bicudo, 2005). Trata-se de um método que busca os significados que estão subjacentes aos dados objetivos, ampliando a noção da dimensão empírica, incluindo a subjetividade do sujeito concreto.

O instrumento é o artifício utilizado para colher dados sobre o fenômeno que se pretende compreender e a entrevista geralmente é considerada o instrumento mais viável pelos vários métodos qualitativos (Moreira, 2004). Para Martins e Bicudo (2005), a entrevista pode ser considerada um encontro social, no qual os significados e as normas de conduta são trabalhados entre as pessoas participantes durante a conversa. Nesse encontro, a postura principal do pesquisador é a de buscar conseguir facilitar o engajamento dos entrevistados, como sujeitos de "participa-ação", no processo de conhecimento. Essa tarefa, "pressupõe uma apreciação dele [do entrevistado] a respeito dos objetivos e, até certo ponto, da utilidade social do projeto" (Martins & Bicudo, 2005, p. 55).

Nesse referencial, o conhecimento desejado, portanto, é a essência do fenômeno, cujo alcance se dá através da compreensão das descrições e não de sua interpretação (Martins e Bicudo, 2010). Lembrando Martins e Bicudo (2005), o ato de descrever está sempre dirigido para alguém, assim, a descrição encontrará seu melhor nível quanto melhor possibilitar a um determinado leitor o reconhecimento do objeto descrito. Para a intenção principal desta pesquisa, o estudo qualitativo, em conjunção com o referencial fenomenológico, se apresentou como o recurso metodológico apropriado.

A fenomenologia enquanto movimento filosófico surgiu no início do século XX com Husserl (1859-1938), como uma forma de pensamento e uma investigação sobre "aquilo que aparece para uma consciência, o fenômeno". Husserl desenvolveu um pensamento com a

proposta de conceber o homem diferentemente da apresentada até então pelo cartesianismo e o positivismo, sobretudo no campo das ciências humanas. Segundo Dartigues (2005), o contato com Brentano despertou Husserl para a insuficiência das ciências humanas, tal como elas se desenvolveram por volta dos anos de 1900 e a censura, principalmente da psicologia, por ter tomado emprestado o método das ciências da natureza e os aplicado sem discernimento de seu próprio objeto e objetivos.

Vale lembrar que a intenção de Husserl foi, por várias vezes, compreendida com alguns equívocos como, por exemplo, que este pensador se opunha à ciência natural por julgá-la "objetiva", exigente no que diz respeito ao rigor na execução de seu método. Na verdade, Husserl queria que a filosofia fosse mais rigorosa que a própria ciência, que, segundo ele, se "contenta" com verdades provisórias.

> Husserl tenta resguardar o papel das ciências, e principalmente daquela que é mais importante: a *filosofia* – "a mais elevada" das ciências, pois representa a "imorredoura exigência da humanidade em direção ao conhecimento puro e absoluto", a "ciência dos princípios verdadeiros" e das "origens." (1962, p.8 e 72, como citado em Martini, 1999, p. 48).

O método fenomenológico apresenta-se como importante não só para a psicologia, mas para todas as ciências. Martini (1999), dentre outros autores, lembra que o método fenomenológico foi proposto como recurso epistemológico básico para todas as ciências. A fenomenologia deveria ser "a ciência das ciências" por sintetizar o conhecimento, referindo-se ao objeto conhecido e ao próprio processo de conhecer. Quando Husserl, portanto, pensa a redução fenomenológica, sua intenção é justamente "incluir" a subjetividade (a intencionalidade da consciência) e "proteger" o conhecimento filosófico das variabilidades, focando no fenômeno em si, a sua essência.

Não significa dizer também que o filósofo realizou uma defesa da psicologia filosófica em detrimento da psicologia experimental. O ideal de Husserl era o desenvolvimento de uma psicologia como ciência universal, através da noção de experiência intencional (Raffaelli, 2004). Para Husserl a psicologia se constitui numa ciência empírica, quer dizer, baseada na experiência e, assim, "a fenomenologia constitui o essencial fundamento eidético da psicologia e das ciências do espírito" (Husserl, 1913, p. 47, como citado em Raffaelli, 2004, p. 212).

Portanto, Husserl questionava as duas formas de conhecimento: o empirismo, no qual o mundo era considerado em si ou impessoal, e o racionalismo, que focava a reflexão, tendendo a excluir o mundo. A fenomenologia não nega jamais o "mundo" (Martini, 1999).

Tampouco, a redução não é um movimento de si para si, um abandono ou uma negação do mundo vivido, mas um retorno à experiência, como forma de se reaver a objetividade (Husserl, 1913/2006).

> Na ciência, todo o campo de conhecimento é preenchido pelo objeto; na consciência, é enfatizada a relação pesquisador-pesquisado, ambos presentes no campo e capazes de alterá-lo. A fenomenologia administra o *em-si* e o *para-si* da relação sujeito-objeto e o *para-outrem* (Andrade & Holanda, 2010, p. 263).

A fenomenologia refere-se ao fundamento da investigação das relações lógicas puras, inerentes à consciência intencional (Husserl, 1913, como citado em DeCastro & Gomes, 2011). Na pesquisa fenomenológica busca-se descrever o significado da experiência humana, a partir do fenômeno vivido tal como ele se mostra, diante daquilo que o sujeito experiencia (Amatuzzi, 2008). Em outras palavras, a fenomenologia é caracterizada por uma forma de pesquisa orientada à descoberta de significados expressos por um sujeito sobre sua experiência (DeCastro & Gomes, 2011).

Os vários modelos de pesquisas fenomenológicas (Moreira, 2004), buscam sempre o significado da experiência humana, ou seja, o fenômeno (do grego "phainomenon": o discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra a um sujeito). É aquilo que surge para uma consciência, tudo aquilo que se mostra, que se desvela como consequência de um questionamento. Por isso, a fenomenologia foi então caracterizada como a ciência dos fenômenos (Husserl, 1913/2006).

A experiência consciente, em conjunção com seu aparato cognitivo, afetivo e conativo, é entendida em sua associação com os conceitos de intencionalidade, sentido e existência; além disso, ela possui uma capacidade comunicacional (Gomes, 1998). Nesse sentido, pode-se então compreender a noção de consciência (intencional), pensada por Husserl, não mais como algo *em si*, independente do mundo. A concepção de uma consciência intencional implica no fato da consciência ser sempre consciência de algo e, para Husserl (1966/2001), o conhecimento implica nessa consciência intencional. Entre consciência e objeto não há mais uma separação ou a necessidade de uma consciência que constitua seus objetos; ela é, portanto, um movimento.

> A intencionalidade é, essencialmente, o ato de atribuir um sentido; é ela que unifica a consciência, o objeto, o sujeito e o mundo. Com a intencionalidade há o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade e o sujeito não é pura interioridade, mas a saída de si para um mundo que tem uma significação para ele (Forghieri, 1993, p. 15).

Como dito, a investigação fenomenológica é a busca propriamente dita pelo fenômeno – aquele que integra a consciência e o objeto numa totalidade própria de significação – e não a estagnação a um fato ou falatório irrefletido, vazio de sentido. Segundo Gomes & DeCastro (2010), há muito tempo o filósofo francês Paul Janet (1823-1899), seguidor de Hegel e de Victor Cousin (1792-1867) distinguiu "fenômeno" de "fato" de uma maneira instrutiva:

> Fato é de algum modo um fenômeno parado, preciso, determinado, com contornos que se podem apreender e desenhar: implica uma espécie de fixidez e de estabilidade relativas. O fenômeno é o fato em movimento, é a passagem de um fato a outro, é o fato que se transforma em instante a instante. (Janet, 1865, p. 56, tradução livre, como citado em Gomes & DeCastro, 2010, p. 82).

Assim, a definição de fenômeno constitui-se neste movimento, no fluxo da experiência para a consciência. Nesse sentido, em pesquisa fenomenológica não se fala de "alcance de objetivos", dando a impressão de um percurso que tem ponto certo de chegada, mas, antes, ao falar da intenção do pesquisador, compreende-se uma atitude aberta ao novo, àquilo que quer ser dito a uma consciência. Os fenômenos buscados pela investigação fenomenológica "são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência" (Capalbo, 2008, p. 18).

Portanto, a atitude fenomenológica será aquela que conduz o pesquisador aos modos de aparecimento de um fenômeno à consciência intencional. Para tanto, Feijoo (2011), lembra que Husserl falava da atitude antinatural, na qual o mais importante seria retornar ao ponto de gênese dos atos e ao caráter intencional de sua realização. Trata-se, portanto, do "retorno às coisas mesmas", como o ponto de partida para o conhecimento (Forghieri, 1993), indo ao encontro da palavra dotada de significado.

Na redução fenomenológica, o pesquisador parte dos enunciados do sujeito sobre determinado tema e procura penetrar neste conteúdo para compreendê-lo. Nessa busca, o pesquisador deve tentar compreender a questão de acordo com o próprio modo intencional do entrevistado, permitindo a si mesmo e ao entrevistado visualizar este conteúdo expresso como fenômeno. Tem-se aqui a noção de "epoché", como suspensão da atitude natural em detrimento da atitude antinatural, ou seja, a fenomenológica (Feijoo, 2011), permitindo, por conseguinte, a reflexão do material expresso.

Para Gomes e DeCastro (2010), uma correlação que define a experiência consciente e a subjetividade (sujeito cognoscente), será prejudicada na ausência de reflexão.

> O papel da reflexão é clarificar a experiência para a consciência, e a consciência para ela mesma. A possibilidade dessa clarificação está no método fenomenológico por meio de suas reduções. Por isso, o método fenomenológico é a arte sistemática da reflexão (Gomes & DeCastro, 2010).

Para se chegar ao fenômeno é necessário, portanto, que o pesquisador "coloque entre parênteses" seus conhecimentos e valores pré-estabelecidos sobre aquilo que está investigando, buscando entrever que significados os sujeitos estão tentando mostrar sobre o material investigado. Trata-se de uma visada não ingênua, que se deixaria levar pela opinião já marcada por um senso comum (Feijoo, 2011). No retorno às coisas mesmas, a redução fenomenológica é o aspecto fundamental da fenomenologia, que deve ser correlacionado à postura do pesquisador, tanto durante as entrevistas, quanto na análise posterior dos relatos ou dados adquiridos.

As reduções são os passos operacionais da análise que inicia e segue com os exercícios da *epoché* fenomenológica (Gomes & DeCastro, 2010). Entretanto, como é sabido que o distanciamento ou neutralidade do pesquisador trata-se de um mito, a redução fenomenológica consiste, sobretudo, "numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência" (Merleau-Ponty, 1945/1973. p. 22).

A intenção principal deste trabalho foi investigar se os estudantes de psicologia possuem um pensamento crítico em relação à sua formação e compreender, a partir de sua experiência pessoal, os aspectos trazidos por eles acerca do tema. De posse da compreensão do método fenomenológico, enquanto uma postura investigativa do fenômeno que se revela pela fala dos entrevistados, o pesquisador foi a campo compreender a experiência dos estudantes de psicologia através de entrevistas semiestruturadas. Não se trata, portanto, de olhar o pensamento crítico do estudante sobre sua formação a partir de modelos pré-definidos ou teorias, mas, sim, ir até o fenômeno, "colocando entre parênteses" todos os conhecimentos e valores pré-estabelecidos sobre ele, buscando entrever que significados os sujeitos estão tentando mostrar sobre o conteúdo investigado.

Cabe lembrar que, apesar de se falar em método fenomenológico, no singular, existem diversas variantes do percurso fenomenológico nas pesquisas empíricas. Além disso, segundo Moreira (2004), a transposição de um método da filosofia para a pesquisa empírica não poderia se dar de forma simples, sem devidas adaptações. A fenomenologia em Husserl configura-se uma ciência *a priori*, descritiva dos fenômenos da consciência tal como se dão, de forma pura e indubitável. Assim, as entrevistas foram analisadas segundo o olhar fenomenológico, considerando a pertinência desse instrumento na manutenção do foco voltado para o ser humano e sua complexidade. Nesse percurso, o pesquisador reafirmou a premissa de que em sua "absoluta subjetividade" ele se converte no único "instrumento de

aferição" da pesquisa, uma vez que o conhecimento produzido se faz legítimo a partir da "contextualização" dos fenômenos observados.

2. Procedimentos Metodológicos

O campo definido para a coleta de dados foi o curso de psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. No final do mês de outubro de 2012, o pesquisador entrou em contato com uma turma de estudantes de psicologia, que cursavam uma disciplina obrigatória e concentrava, portanto, todos os estudantes do nono período de graduação. Este recorte se mostrou importante pelo fato de o aluno do último ano do curso já ter passado por um maior contato com disciplinas e estágios, e potencialmente ter conhecido de forma mais ampla a estrutura de seu curso, permitindo possivelmente apresentar uma significativa "bagagem de vivências" acerca da formação.

O currículo do curso da universidade em que se deu a pesquisa previa a divisão do curso em três ênfases curriculares distintas a partir do 8º período (de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares de 2004). Cada ênfase possui disciplinas específicas e estágios supervisionados próprios. Além disso, há três disciplinas obrigatórias e comuns a todas as ênfases, que são os Seminários Interdisciplinares I, II e III, que são cursados no 8º, 9º e 10º períodos, respectivamente. São disciplinas que propõem discussões que perpassam as três ênfases, sempre dadas por três professores, um de cada ênfase, o que permitiu o contato do pesquisador com todos os formandos de uma só vez.

No dia definido, o pesquisador solicitou ao professor responsável pela disciplina a autorização para realizar, em sala de aula, o convite aos alunos para participarem das entrevistas. Depois do aceite do professor, o pesquisador realizou, no início da aula, uma breve explanação sobre a pesquisa e seu objetivo, se disponibilizando para anotar os nomes e os respectivos contatos dos interessados. De posse da lista dos estudantes interessados, o pesquisador deu início aos convites pelo celular, durante a tarde daquele mesmo dia. Os agendamentos foram feitos para os dois dias subsequentes. A escolha, até então, foi feita de forma aleatória, considerando a disponibilidade dos voluntários. As entrevistas foram feitas na própria universidade, em um gabinete apropriado e disponibilizado pela instituição.

Cabe considerar, que os estudantes estavam recém-chegados de um período significativo de greve, – que havia envolvido as universidades públicas em nível nacional –, e, portanto, estavam consideravelmente "apertados" em relação ao tempo para conseguirem

concluir seus planos de estudos daquele semestre. Todavia, o número de interessados em participar da pesquisa foi representativo, cerca de quinze estudantes. De certa forma, tal aspecto se mostrou alentador ao pesquisador, até então preocupado em não encontrar voluntários devido à situação dos estudantes naquele momento.

Da lista dos quinze estudantes interessados, foi possível o agendamento e a realização de sete entrevistas. Sendo seis delas com pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino. Todas as entrevistas foram gravadas e arquivadas. No início de cada entrevista, o pesquisador realizou uma breve explanação do estudo, solicitando a gravação da conversa para posterior transcrição e apresentando Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Depois do aceite por parte do estudante e a assinatura do referido termo, deu-se o inicio de cada entrevista, com a seguinte pergunta: "Como tem sido sua experiência na formação em psicologia?"

Em todas as entrevistas, foram respeitadas as disposições legais referentes aos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no cenário brasileiro, de acordo com a Resolução nº 196/96[19] do Conselho Nacional de Saúde; tendo sido aprovado o projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o parecer número 45985 e CAAE: 01732912.0.0000.5149 (Anexo A).

Na entrevista fenomenológica existe uma pergunta norteadora que busca o relato descritivo, tornando presente a experiência vivida (Amatuzzi, 2001). A referência do percurso investigativo, portanto, pautou-se sobre a experiência pessoal do entrevistado, aquilo que ele poderia dizer a partir do seu caminho singular. Todavia, além da pergunta norteadora, o pesquisador se valeu de outras cinco questões, como um "roteiro inicial de entrevista", para facilitar a investigação. São elas: 1) Você tem alguma crítica a ser feita sobre sua formação? Qual(is)?; 2) Como você vê as demandas do mercado de trabalho ao psicólogo?; 3) Como você avalia sua formação em relação a essas demandas?; 4) Você poderia dizer que possui um pensamento crítico sobre sua formação? Descreva-o.; 5) Quais foram suas experiências significativas para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a formação?

Obviamente, como é possível verificar nas entrevistas transcritas e apresentadas no capítulo seguinte, outras perguntas ou pontuações do entrevistador se fizeram necessárias para manter o foco na fala do entrevistado e explorar mais a fundo o tema em questão. Ou seja, de forma geral, a entrevista virou uma "conversa-com-tema", em que o pesquisador seguiu

[19] Ministério da Saúde (BR), Conselho Nacional de Ética e Pesquisa. Resolução 196 de 10 de outubro de 1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 1996.

fazendo perguntas exploratórias, conforme a fala do entrevistado lhe suscitava o caminho, em busca do vivido ali contido (Amatuzzi, 2008), e a exploração do tema investigado. Ao longo da entrevista, o pesquisador atentou para o fato de respeitar o fluxo e a dinâmica de cada elaboração, mas, sempre que necessário e com o devido cuidado, "orientando" os estudantes a manterem o foco na experiência (Thompson, 1978/1992).

Uma vez que o ponto essencial da presente investigação foi a identificação da existência ou não do pensamento crítico do estudante de psicologia sobre sua formação e a compreensão de quais são os aspectos trazidos por eles acerca do tema, a partir de sua experiência pessoal, entendeu-se que a seleção dos depoimentos para a transcrição e sua subsequente análise não poderia se dar de forma aleatória, como feito no momento dos agendamentos das entrevistas. Assim, optou-se pelo procedimento de uma seleção intencional dos sujeitos, que partiu das informações disponíveis para a identificação dos depoimentos mais significativos para a temática em questão (Gil,1999).

A partir da primeira imersão na realidade experiencial de cada estudante entrevistado, foi possível realizar uma pré-seleção, pautando-se também numa primeira escuta cuidadosa de cada uma das sete entrevistas gravadas, cujo objetivo era o de identificar aqueles depoimentos que apresentassem maior riqueza quanto aos aspectos a serem analisados, para a posterior transcrição do conteúdo gravado. Assim, três depoimentos foram transcritos integralmente para uma análise minuciosa, com o cuidado de que fossem mantidos os estilos de linguagem de cada participante. Essa forma de transcrição implica que a reprodução textual preserve a maneira como cada um dos sujeitos se expressa e que, inclusive, possam eles mesmos se reconhecer no texto (Mahfoud, 2003). Os depoimentos escolhidos pertencem a duas estudantes do sexo feminino, matriculadas no currículo atual do curso (reformado a partir das orientações das Diretrizes Curriculares de 2004), e um estudante do sexo masculino, matriculado no currículo anterior. Destaca-se que os nomes originais dos participantes foram alterados para a manutenção do sigilo destes.

No início do capítulo três será apresentada uma breve contextualização da instituição em que se deu a pesquisa e, posteriormente, as primeiras análises de cada entrevista. Sendo o campo da pesquisa um curso de graduação de uma Instituição de Ensino Superior, a discussão dos dados coletados nas entrevistas não poderia prescindir de reflexões com a estrutura desse contexto, que fundamenta as práticas de formação em psicologia. No entanto, considerando que a pesquisa não possuía como objetivo analisar a "filosofia" do departamento de psicologia da instituição, optou-se por destacar os elementos deste contexto tão somente na medida em que eles se fizessem necessários para a compreensão da dinâmica do curso oferecido pela

instituição e sua relação com os conteúdos apreendidos das experiências individuais dos estudantes entrevistados. Dessa forma, definiu-se por elaborar uma descrição pautada unicamente nas informações disponíveis no site do Colegiado de graduação em psicologia da UFMG, como o atual modelo curricular, em documentos como a proposta de reforma do projeto pedagógico do curso de psicologia, elaborado pelo colegiado em 2006, juntamente com demais informações obtidas de um professor membro do colegiado de 2012.

As primeiras análises dos três depoimentos foram realizadas, portanto, a partir de um método que exige sempre que os dados sejam apreendidos diretamente por uma postura fenomenológica, consequentemente a partir das "afetações" do próprio pesquisador, livre de teorias, pressuposições ou hipóteses explicativas. O método fenomenológico demandou como tal o enfoque na experiência vivida dos estudantes entrevistados. Daí se deu a necessidade da descrição exaustiva dos aspectos necessários para aproximar o pesquisador do mundo vivido do estudante e conhecer como cada um deles experiencia sua formação nesse momento. Embora, cada um dos entrevistados tenha apresentado peculiaridades relacionadas ao próprio modo de existir e experienciar sua formação, também somos seres humanos semelhantes, existindo num mesmo mundo; "é esta estrutura comum que nos possibilita compreendermo-nos e conhecermo-nos uns aos outros" (Forghieri, 1993, p. 60).

No quarto capítulo, ao analisar os depoimentos dos estudantes "A", "S" e "O", buscou-se realçar os "modos invariantes", como uma forma clássica e reconhecida de se proceder em pesquisas à luz do método fenomenológico, na intenção de se chegar à apreensão dos elementos que emergem como essenciais nas elaborações das experiências frente à formação de todos os estudantes entrevistados. Os modos invariantes, ou a "essência" de um fenômeno, é aquela parcela que se conserva em um determinado grupo, algum tipo de experiência vivida e seu aspecto, comum aos participantes da pesquisa (Moreira, 2004). Os aspectos particulares a cada participante, que não são comuns aos demais, não foram apontados neste momento da pesquisa, que expressou uma análise consciente que o pesquisador elaborou sobre os depoimentos dos participantes, na intenção de reconhecer suas "temáticas" comuns.

No capítulo quatro buscou-se, portanto, organizar as temáticas em uma sequência que favorecesse a apreensão de suas estruturas individuais. Cabe ressaltar que as temáticas apreendidas articulam-se intimamente umas às outras, assim, a compreensão de cada uma delas não poderia prescindir da compreensão das demais. Neste mesmo momento, de posse da estruturação das referidas temáticas comuns às experiências investigadas, buscou-se à

discussão dos seus conteúdos com a produção apresentada no referencial teórico dessa dissertação e demais documentos e autores que se fizeram importantes posteriormente.

Faz-se aqui um convite ao leitor para prosseguir na leitura do capítulo seguinte aos mencionados acima para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa até as suas considerações finais.

III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, antes da apresentação das análises de cada entrevista, será feita uma breve contextualização do campo em que se deu a pesquisa. Sendo o campo da pesquisa o Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a discussão dos dados coletados nas entrevistas não poderia prescindir de reflexões com a estrutura desse contexto, que fundamenta as práticas de formação em psicologia. Assim, destacam-se aqui apenas os elementos deste contexto que se fizeram necessários para a compreensão da dinâmica do curso oferecido pela instituição e sua relação com os conteúdos apreendidos das experiências dos estudantes entrevistados.

Os apontamentos elaborados a seguir foram pautados nas informações disponíveis no site do Colegiado do Curso de Graduação em Psicologia da UFMG[20], matriz curricular, ementas de disciplinas, documentos como a proposta de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Psicologia (UFMG, 2006), elaborado pelo departamento e o Colegiado de 2006, juntamente com demais informações obtidas de um professor que era membro do colegiado do curso no ano de 2012.

1. Contextualizando o campo de pesquisa

O curso de psicologia da UFMG foi reconhecido pelo MEC em 1968. Desde então, algumas reformas e alterações curriculares foram realizadas na intenção de responder às exigências de formação de profissionais cada vez mais qualificados. Em 2006 foi proposta uma reforma curricular pelo departamento de psicologia, cuja adequação exigia uma nova estruturação de acordo com a definição dos parâmetros da legislação, Resolução CNE/CES n° 08, de 07/05/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia no país. Assim, no segundo semestre de 2008 implantou-se o novo currículo, elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares (2004), sendo essa a versão curricular que vigora até o momento dessa pesquisa.

O curso possibilita a modalidade de formação do "Psicólogo", oferecido em período integral, sendo o tempo padrão para integralização curricular de 10 semestres. A modalidade "Licenciado em Psicologia" está temporariamente suspensa, aguardando ajustes curriculares

[20] https://www2.ufmg.br/psicologia

para se adequar à legislação vigente. O curso está estruturado em Núcleo de Formação Básica e Ênfases, responsáveis pela oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, além dos estágios supervisionados.

Os primeiros sete períodos são destinados à formação básica, incluindo disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, disciplinas eletivas e estágios básicos. A partir do oitavo período o estudante deverá optar por uma ênfase curricular dentre as ofertadas pelo curso: Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica; Processos Clínicos e Processos Psicossociais. As atividades de estágio específico acompanham a ênfase escolhida. Além disso, o curso oferece um Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) e conta, também com uma empresa Junior (RH Consultoria Junior) que funcionam como espaço integrado de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o regimento do SPA[21], trata-se de um órgão complementar vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem por objetivo fundamental desenvolver projetos junto aos setores públicos e privados, que contemplem a prestação de serviços de psicologia aplicada, o que inclui, no plano clínico, o atendimento psicológico à comunidade interna e externa à UFMG e, no plano acadêmico, a provisão de um local de estágio para os estudantes de graduação em psicologia.

O curso possui a oferta de 132 vagas anuais, com uma entrada de 66 alunos no primeiro semestre e outra entrada de 66 alunos no segundo semestre. O curso conta, portanto, desde a implantação do currículo proposto, com turmas que preveem o preenchimento de 66 vagas, em disciplinas obrigatórias e optativas, do primeiro ao sétimo períodos. Do oitavo ao décimo períodos as turmas ficam menores, subdividindo-se nas atividades das ênfases curriculares. As atividades de ensino de graduação do curso de psicologia são ministradas pela manhã, das 07:30 às 11:00 horas e, na parte da tarde, das 13:00 às 16:30, na intenção de viabilizar a flexibilização curricular prevista na atual versão curricular. Cabe lembrar que os alunos matriculados no curso de psicologia antes da implementação do novo currículo (2008/02), não puderam optar pela nova versão curricular.

As mudanças ocorridas nas áreas de atuação do psicólogo ao longo das últimas décadas apontaram algumas necessárias atualizações quanto aos currículos que vigoravam nos cursos de psicologia das universidades do país, bem como na UFMG. Com a reelaboração do projeto pedagógico e a reforma curricular, pautados nas atuais Diretrizes para os cursos de psicologia, o departamento de psicologia da UFMG buscou redefinir os parâmetros quanto à

[21] https://www2.ufmg.br/psicologia/psicologia/Pagina-inicial/O-Curso/Regimento-do-SPA

preparação do profissional para o mercado de trabalho. Dentre os parâmetros destaca-se: a) A necessidade de incorporar ao currículo diversas teorias e sistemas que informam a atividade do psicólogo, assim como novas temáticas que definem seu campo de atuação como, por exemplo, aquelas que se referem aos novos arranjos dos processos psicossociais e de trabalho; b) Inclusão, na grade de formação curricular, novas atividades de estágio que habilitem o psicólogo a atuar, de forma competente, nas diversidades das práticas para as quais ele tem sido requisitado (UFMG, 2006).

De acordo com o vigente modelo curricular (UFMG, 2006), tem-se buscado evitar o indesejável acúmulo, nos períodos iniciais do curso, de excessiva carga didática relativa ao saber teórico, reservando para os três períodos finais as atividades de estágio, práticas e aplicações do conhecimento supostamente acumulado até então pelo aluno. Foi constatado pelos membros envolvidos na reforma curricular que tal modelo engendra uma lacuna (insuperável) entre os campos do saber teórico e da experiência prático-profissional do psicólogo em formação. Nesse sentido, percebeu-se uma defasagem que atinge o alcance no processo de aquisição do saber teórico que, na ausência de um campo que lhe proporcione ocasião para esclarecimento e verificação, não pode ser apreendido em toda sua extensão. Por um raciocínio análogo, pode ser constatado que as atividades de estágio condensadas nos períodos finais, e muitas vezes desvinculadas de um aporte teórico que as justifique, (como funcionava no currículo antigo), constrangiam o aluno ao exercício de atividades profissionais para as quais ele não se sabe instrumentalizado, seja quanto aos fundamentos, seja quanto aos efeitos (UFMG, 2006).

Assim, a superação desse modelo de ensino proposto partiu da constatação de que a qualidade na formação profissional do psicólogo pode ser sensivelmente incrementada na medida em que teoria e prática sejam distribuídas num modelo curricular de forma mais equilibrada e que, sobretudo, estejam suscetíveis a uma maior articulação. Para tanto, o currículo reformulado propõe que a atividade de estágios seja iniciada já no terceiro semestre letivo, com atividades de observação, coleta e análise de dados em práticas de intervenção e investigação. Todas as atividades dessas modalidades de estágio vinculam-se diretamente às disciplinas ministradas no semestre em que o exercício da prática profissional acontece.

Dentre os objetivos dos estágios garantidos pelo modelo curricular atual destacam-se: Desenvolver no aluno uma postura reflexiva, crítica e fundamentada em relação ao exercício de sua profissão, no contexto social de sua inserção e nas variadas modalidades de intervenção a que ele deve responder; Desenvolver a atitude de investigação de novos conhecimentos e modos de atuação peculiares à psicologia. Além disso, os estágios devem

fomentar o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas no âmbito da formação científico-profissional do psicólogo. O diálogo entre teoria e prática tem no estágio seu *lócus* privilegiado, pois estabelece pontos de confrontação, problematização, debate e reequacionamento das variadas modalidades de intervenção em psicologia. Para garantir a carga horária necessária a todos os alunos nos estágios, o curso de psicologia prevê a oferta semestral de 12 turmas de estágio curricular básico (120 h), e 16 turmas de estágio curricular em cada uma das ênfases propostas (480 h) (UFMG, 2006).

A pluralidade de orientações teóricas e metodológicas que caracteriza o universo das psicologias é apresentada ao aluno, mas de uma forma tal que busca conduzi-lo a um aprendizado crítico dos saberes psicológicos, onde as inter-relações entre as doutrinas e métodos têm um lugar tão amplamente definido quanto aquele reservado à investigação das dessimetrias e incompatibilidades que permeiam a heterogeneidade característica dos saberes psicológicos. Ao privilegiar um núcleo comum de disciplinas que seja orientado para a "formação generalista", buscou-se ainda privilegiar cada uma das "habilidades" e "competências" apresentadas nas Diretrizes Curriculares (2004), sobretudo com vistas a formar o psicólogo capaz de combiná-las a uma prática profissional sólida em seus fundamentos e criativa em seu exercício.

O núcleo comum das disciplinas encontra-se estruturado da seguinte forma: A) *Disciplinas Obrigatórias* (disciplinas de formação básica): História das Idéias Psicológicas, Psicologia no Brasil: história e campos de atuação, Processos Básicos, Métodos Quantitativos em Psicologia, Métodos Qualitativos em Psicologia, Fundamentos de Análise Sociológica, Cultura Brasileira, Neuroanatomia, Psicofisiologia, Estatística aplicada à Psicologia, Epistemologia e Filosofia das Ciências, Psicanálise I e II, Psicologia Social I e II, Técnicas de Exame Psicológico I e II, Análise Experimental do Comportamento I e II, Psicologia do Desenvolvimento I e II, Psicopatologia Geral I e II, Psicologia Escolar, Psicologia do Trabalho, Introdução à Psicologia Clínica, Introdução à Psicoterapia, Psicologia Cognitiva, Ética Profissional, Seminário Interdisciplinar I, II e III (UFMG, 2006).

B) *Disciplinas Optativas de Curso* (Disciplinas optativas nas quais podem se matricular todos os graduandos em psicologia, desde que tenham cumprido os pré-requisitos para a realização das mesmas): Para essa nova proposta curricular, decidiu-se pela oferta de disciplinas optativas de curso estruturadas como tópicos, portanto com ementa aberta e conteúdo programático variável, por entenderem que tal configuração possibilita um espaço curricular aberto para a atualização do conteúdo complementar às disciplinas obrigatórias de conteúdo básico. Total: 480 horas (32 créditos). Disciplinas: Tópicos Especiais em Psicologia

Cognitiva, Tópicos Especiais em Psicanálise, Tópicos Especiais em Psicologia Social, Tópicos Especiais em Técnicas de Exame Psicológico, Tópicos Especiais em Análise Experimental do Comportamento, Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento, Tópicos Especiais em Psicopatologia, Tópicos Especiais em Psicologia do Trabalho, Tópicos Especiais em Psicologia Escolar, Tópicos Especiais em Psicologia Clínica e Tópicos Especiais em Teoria Psicológica Contemporânea (UFMG, 2006).

Assim, a organização curricular atual, fundamentada numa rigorosa observância dos princípios de ensino definidos nas Diretrizes, visa garantir a oferta de atividades acadêmicas, que permitam ao formando de psicologia o desenvolvimento das "competências", como propostas pelas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2004). Como consta nas atuais Diretrizes, e ratificadas na organização curricular do departamento de psicologia da UFMG, tais "competências" se desdobram em "habilidades" específicas, uma união entre o "domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida" (Brasil, 2004, p. 2-3).

Destaca-se do projeto pedagógico vigente na UFMG as seguintes "competências" e "habilidades" almejadas na formação do psicólogo: Das "*Competências"*: a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional. Das "*Habilidades"*: b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia; e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais (UFMG, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares (2004), a estrutura do curso de psicologia da UFMG estabeleceu que as disciplinas e estágios das três ênfases curriculares oferecidas devem capacitar o egresso a praticar atividades de investigação e intervenção na área de sua preferência, em diversos níveis e de forma ética e qualificada. Após ter cumprido todos os créditos referentes às disciplinas obrigatórias e à carga horária optativa do núcleo de formação comum alocados até o 7º período, o aluno deverá, necessariamente, optar por uma das três ênfases curriculares previstas no atual currículo. A partir desse momento, a ênfase escolhida

deverá ser percorrida integralmente até o término do curso, sendo 360 horas de disciplinas e 480 horas de estágio supervisionado. É facultada ao estudante a opção por uma segunda ênfase, desde que tenha cumprido integralmente os créditos relacionados à primeira (disciplinas e estágios supervisionados específicos). Cabe destacar que, no atual modelo curricular oferecido na UFMG, existem disponíveis 29 disciplinas optativas da Ênfase em Processos Clínicos, 14 disciplinas da Ênfase em Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica e 15 disciplinas optativas da Ênfase em Processos Psicossociais (UFMG, 2006).

Os estágios das ênfases possuem as seguintes características de organização: Após ter optado por uma das ênfases curriculares, o estudante deve cumprir 08 módulos de estágio curricular de ênfase (480 horas). Ele terá, contudo, a possibilidade de cursar todos os 08 módulos de estágio curricular de ênfase ofertados na ênfase por ele escolhida, ou cursar 06 módulos (360 horas) de estágio curricular nesta e 02 módulos (120 horas) de estágio curricular de ênfase ofertados nas duas outras ênfases. No segundo caso, é necessário haver vagas disponíveis (após a matrícula dos estudantes regulares da ênfase escolhida) e justificar-se a articulação conceitual ou temática entre esses dois estágios e os demais da ênfase regular do aluno, condicionada à legitimação por parte de, pelo menos, um dos supervisores de estágio (UFMG, 2006).

A atual versão curricular propõe, além do núcleo comum das disciplinas e estágios básicos, da oferta de atividades e concentração de estudos nas três ênfases curriculares disponíveis, um eixo de "Formação Complementar" que se caracteriza pela integralização obrigatória de 08 créditos (120 horas), – podendo, a critério do aluno, serem integralizados até 12 créditos (180 horas) –, em Atividades Curriculares Livres. Como por exemplo, *Monitorias* (iniciação à docência); *Iniciação à Pesquisa* (participação em projetos de pesquisa orientados por docentes da UFMG), *Organização de Eventos Científicos* (participação em comissões organizadoras de eventos científicos de abrangência regional, nacional e internacional); *Mini-curso em Evento Científico* (realização de mini-curso em eventos científicos de abrangência regional, nacional e internacional) e *Publicação de Artigo Científico* (publicação de artigo científico em periódico científico de circulação nacional). Os créditos destinados às atividades livres são equivalentes àqueles integralizados para as disciplinas optativas do curso (UFMG, 2006).

Assim, a partir dessa breve contextualização do campo da pesquisa, a estrutura do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com destaque daqueles elementos que se fizeram necessários para a compreensão dos conteúdos apreendidos das experiências dos estudantes entrevistados, passa-se para o próximo tópico,

onde serão apresentadas as três entrevistas escolhidas para transcrição integral, seguidas respectivamente de suas análises.

2. Depoimentos e Análises

No presente capítulo serão apresentadas as três entrevistas que foram escolhidas para transcrição integral e subsequente análise. Os nomes originais dos participantes foram alterados para a manutenção do sigilo destes e substituídos pelas letras “A”, “S” e “O”.

As duas primeiras entrevistas pertencem a estudantes do sexo feminino, que iniciaram o curso de psicologia no segundo semestre do ano de 2008 e estão no nono período da graduação. Ambas estão cursando o novo currículo do curso de psicologia da UFMG, reformulado mediante as orientações das Diretrizes Curriculares de 2004. A estudante identificada como “A”, escolheu a Ênfase em Processos Clínicos e a estudante “S” a Ênfase em Processos Psicossociais. A terceira entrevista pertence a um estudante do sexo masculino – que será identificado como “O” –, matriculado na versão curricular anterior, sem a possibilidade de escolher uma ênfase curricular para sua formação. Devido às reprovações em algumas disciplinas durante o curso, o estudante não está cursando um período definido no curso de graduação. Todos os estudantes estão com a conclusão do curso prevista para o final do primeiro semestre de 2013.

A partir de cada entrevista descrita serão apresentadas as respectivas análises, elaboradas seguindo as orientações do método fenomenológico caracterizado no capitulo dois. Estas análises foram realizadas buscando a apreensão direta dos dados através do foco na experiência dos estudantes entrevistados, desvelando as “afetações” do próprio pesquisador, ou seja, uma compreensão livre de teorias, pressuposições ou hipóteses explicativas. Lembrando Martins e Bicudo (2005), tratou-se de perceber o entrevistado contemplando suas experiências vividas, tornando-se afetado e consciente por e desse algo real que se doa à intuição, fonte de autoridade para o conhecimento.

Para facilitar a compreensão do leitor, as falas dos entrevistados estão escritas em itálico e na parte das análises elas estarão acrescidas com aspas.

2.1 Estudante "A" – *"Eu me sinto um pouco frustrada, sabe? Acho que estudar aqui tem suas qualidades... Mas, eu sei que a formação não é completa."*

a) Depoimento

Henrique: Como tem sido sua experiência na formação em psicologia?

Estudante A: Olha, acho sua pergunta muito abrangente. A minha experiência tem sido assim: Eu gosto bastante do curso. Foi o que escolhi como profissão. Eu me realizo no curso. Só que eu acho que a UFMG tem uma estrutura de curso um pouco complicada. Por exemplo, quem tem aula manhã e tarde... para conseguir estágio é quase impossível. Geralmente você tem que cancelar as matérias da tarde inteira, daí você atrasa sua formação. O currículo novo, se eu pudesse escolher, eu tinha ficado com o currículo velho, porque hoje em dia a gente tem que escolher a ênfase. Eu escolhi a ênfase em clínica. Então, eu só posso fazer matérias na ênfase. Então, eu vou formar sem fazer disciplina de psicodiagnóstico. Então, vou ser um profissional que não sei aplicar PMK, Rorschach, Zulliger, testes assim... que o mercado exige que a gente saiba aplicar. Vou formar sem nenhuma formação em Recursos Humanos, sem ter nenhum trabalho na área social. Então assim... bom, porque eu foquei a minha formação na clínica, mas... o mercado não é assim. Eu não vou conseguir formar e abrir meu consultório pra sempre... não. Se precisar eu vou ter que ir pra uma clínica no DETRAN, se precisar eu vou ter que ser RH de uma empresa, e qual o conteúdo que eu tenho? Então, essa é a parte complicada da formação na UFMG
E não é assim, uma escolha minha. O curso me fecha. Eu não posso fazer disciplina de outra ênfase. Se eu fizer, eu não ganho crédito por ela. Se eu conseguir matrícula também, né? Porque a preferência é pro pessoal da ênfase... então... a dificuldade não é que o mercado não oferece, o mercado oferece, o problema é a disponibilidade de tempo. Esse tempo, comparado a outras universidades, como o pessoal da PUC consegue? Ter a formação, em um horário, manhã, tarde ou noite, e conseguem fazer todas as disciplinas, tanto em clínica quanto em testes, e por que aqui na UFMG a gente não consegue? Tem essa grade de horário, entende?
Eu acho que é falta de organização mesmo, por exemplo, eu to tendo disciplina só terça, quarta e quinta. Segunda e sexta eu não tenho disciplina ofertada que eu possa pegar. Então, por que não coloca tudo de manhã e deixa a tarde disponível pra estágio? Até porque, a gente tem que cumprir estágios obrigatórios. Então, assim, uma carga de horário de estágio

grande que a gente não consegue fazer todos na UFMG porque não tem vaga, a gente tem que pegar fora, mas não tem disponibilidade de tempo pra isso. Então, assim, a média é formar em cinco anos. Quem consegue formar em cinco anos é uma guerreira. Eu vou tentar, mas não sei se vou conseguir.

É uma coisa também de estrutura do curso mesmo de psicologia. Eu peguei a ênfase em clínica. Eu não sei se o mercado sabe o que significa essa ênfase em clínica. E um colega meu que pegou em psicodiagnóstico, vai formar psicólogo e nunca teve um paciente, nunca realizou uma psicoterapia. Aí ele forma e coloca no diploma dele "psicólogo", e abre um consultório. Como vai ser esse profissional atender esse primeiro paciente no mercado de trabalho? Sabe? Nunca teve um atendimento clínico, nunca teve uma supervisão. E a pessoa... o mercado não sabe disso, eu não sei... não sei se ele atendeu alguém antes. Espera-se que todo psicólogo tenha uma experiência clínica, o que o curso da UFMG não vai possibilitar para todos. E é uma coisa que não tem como... como eu vou formar sem saber aplicar um psicodiagnóstico? Como vou fazer uma clínica sem psicodiagnóstico? Entendeu? Tem pacientes específicos que precisam, e não sei fazer, eu vou ter que fazer, e eu não vou ter isso aqui na academia.

Henrique: Como você se sente ao falar da sua formação?

Estudante A: Eu me sinto um pouco frustrada, sabe? Frustrada. Acho que estudar aqui faz sim uma diferença, tem suas qualidades... dizer que você estuda na UFMG, sabe?... tem seu valor sim. Mas, eu sei que a formação não é completa. E o que eu comparo olhando os estudantes de psicologia de outros cursos, que não são da UFMG, eles não têm a formação crítica que a gente tem. Eles não têm esse olhar crítico que a gente tem. Eles são muito técnicos, eles aprendem a técnica, mas eles não sabem refletir, não sabem levantar... questionar... isso a gente tem muito aqui na UFMG, disciplinas que abrem a nossa mente pra isso, mas quanto à técnica a gente tem falhas. Nós somos profissionais que formamos não sabendo tudo, ou pelo menos um pouquinho de cada, a gente não tem.

Henrique: O que você está chamando de pensamento crítico? Como é isso?

Estudante A: Então, o pensamento crítico... acho que... esse item vem muito da carreira científica. Por quê? A experiência que eu tive desde o primeiro período é que a UFMG quer direcionar a gente para a ciência, para uma continuidade acadêmica, então eu acho que todo

o departamento, te ensina a refletir, a questionar... a gente nunca faz por fazer. A gente sempre tem a estrutura de saber: é isso mesmo? Será que é? Se não é, vamos pesquisar? Como pode ser? Vamos pegar outras pessoas que falam sobre o mesmo assunto? A gente tem esse incentivo. Entendeu? A gente não faz por fazer. Acho que não tem nenhum professor aqui que diz: eu vou ensinar a vocês o que é certo e pronto e acabou. Todos ensinam a gente a refletir. Todos têm esse olhar científico, questionador. Acho que é esse olhar mesmo que é positivista, assim... científico, metodológico, de nunca ficar só em um autor, só em uma perspectiva. Sempre têm os contras, sempre têm os argumentos. Então eu acho isso interessante. Eu, por exemplo, já fiz alguns tipos de estágios diferentes. A gente tinha um olhar diferente. A gente não é robotizado, a gente não faz por fazer. Tudo que a gente faz é: por quê? É eficiente? Vamos fazer um levantamento de dados pra saber se realmente é eficiente? Então, a gente tem essa visão, mas como eu te falei, em questão de técnica, a gente não tem uma formação adequada, na minha opinião.

Henrique: Como você vê a demanda de mercado para o psicólogo?

Estudante A: Eu, por achar que a UFMG limita a gente um pouco na questão de disciplina, eu optei por fazer assim: a cada seis meses... Então, meus estágios limitam-se em seis meses. Então, cada seis meses eu fui fazer uma coisa. Como eu não tinha disponibilidade de vinte horas semanais eu optei por pegar voluntário mesmo. Então, eu to tentando pegar um pouquinho de cada área para ver como é essa experiência. E eu sinto que a demanda é maior nos Recursos Humanos, eles estão pedindo muito... a opção em clínica, estágios em clínica, a maioria é vinculada a prefeitura, tipo CRAS, esses órgãos da prefeitura, como CAPS, Moradia pra... psiquiátrica, sabe? Só nesses pontos é que tem clínica. Agora, escola normalmente é muito fechada pra conseguir estágio. Acho assim, talvez com a necessidade de se ter um psicólogo talvez tenha um pouquinho mais de abertura. Mas o mercado está sendo mais para os Recursos Humanos mesmo.

Henrique: E como você avalia as demandas que chegam ao psicólogo nesses diferentes lugares?

Estudante A: No RH a experiência que eu tive é que eles estão esperando um profissional administrativo, um profissional que seja gestor. E eu entrei na psicologia não foi pra isso, eu entrei porque eu acho que a psicologia é um curso da saúde... É da área das humanas?

Talvez. É um curso das biológicas e tal? Talvez. Filosófica? Talvez. Eu vejo o psicólogo como profissional da área da saúde. É... no estágio "Posso Ajudar?" , no SUS, eu achei muito legal porque tem essa visão de humanização que eu acho que o profissional da psicologia faz toda a diferença. Porque os outros profissionais no ambiente multiprofissional, eles não têm essa formação de humanização, de ver o sujeito como um ser, com história, com vivências. Normalmente, é tudo meta, é tudo mecânico. Eles vão fazendo, fazendo...sem olhar para o individuo que está com um sofrimento. Até porque, ninguém procura o SUS pra uma consulta de rotina, a maioria já tem algum tipo de sofrimento. Então, eu acho que nesse aspecto, nessa área, o mercado está demandando uma coisa que eu espero que seja um trabalho para o psicólogo. Nessa área de Saúde Pública.

Eu trabalhei num projeto de humanização no "Posso Ajudar?", que eles estavam criando ainda um pouquinho, discutindo como ia ser... E agora, no trabalho multiprofissional do PET-Saúde, a promoção de saúde, que nos postos de saúde são aqueles atendimentos básicos, que a gente fala que é o primeiro atendimento mesmo. E lá, que tem o trabalho multiprofissional, é um pouco difícil de colocar isso ainda. Eles acham que é ainda um pouco utópico, que a realidade do posto não permite isso, que o sistema SUS quer implantar, mas os profissionais não dão conta. Então, eles são um pouquinho resistentes, os profissionais de outras áreas, mas eu acho que a psicologia consegue colocar isso bem, sabe? Ainda mais por ser um projeto da prefeitura, a gente, querendo ou não, está resguardado. A gente tem como fazer isso sim, que é um pensamento interessante. Apesar de que na rotina é um pouco difícil: como você vai atendendo cerca de 30 pacientes num turno de cinco ou quatro horas? Então... é complicado, mas... a ideia é boa.

Hoje em dia, o psicólogo não é um profissional restrito. Pelo contrário, é um profissional plástico, flexível. Tem o psicólogo da clinica? Tem, mas tem o psicólogo do RH? Tem, que é o gestor. Tem o psicólogo pro psicodiagnóstico para encaminhamento pra saúde. Tem, por exemplo, o psicodiagnóstico que eu faço no DETRAN pra dizer se a pessoa é apta ou não para ter a habilitação. Tem o psicólogo que é mais da pedagogia. Então, assim, é amplo. Só que a minha escolha profissional é pela clínica, é pela humanização, é pelo atendimento do sujeito. Não que os outros não sejam psicologia. A minha opção é outra.

E não tem formação na UFMG para atendimento em RH. Eu cheguei no RH totalmente crua, deixei claro que eu não sabida nada. Mas foi uma experiência ótima, de recrutamento e seleção, de capacitação do pessoal, de remanejamento de pessoal. Porque você escuta a pessoa: você não está legal nesse setor? Por quê? Daí você tenta remanejar para outro setor. É uma experiência muito boa, mas é uma experiência que só tem no mercado e a gente não

vai ter nenhum embasamento teórico aqui na universidade. O teste que eu tenho pra aplicar lá, não vou conhecer... só quem faz a ênfase no psicodiagnóstico.

Henrique: Como você avalia sua formação em relação às demandas de mercado?

Estudante A: Eu avalio ruim. A formação é ruim. Teoricamente ela é ruim. Igual, por exemplo, a gente está tendo uma disciplina de "Seminários Interdisciplinares II", e a professora comentou: é apenas no nono período, apenas em cinco aulas, que a gente teve o tema Saúde Pública no trabalhado. A gente passa cinco anos na faculdade sem um professor pra falar disso com a gente. Então, qual é a demanda do mercado de trabalho? Querendo ou não, o SUS é o maior empregador de funcionários da saúde do país. Em nenhum lugar emprega mais que o SUS. E qual nossa formação em saúde, principalmente em Saúde Pública? Nenhuma, a gente teve cinco aulas pra falar disso, e o tema que ela abordou foi humanização, morte... são temas que a gente vai formar sem saber, como a gente vai lidar com isso. Em compensação, os outros temas como a questão filosófica, as bases históricas, é... a gente tem bem isso, sabe? A formação é completa nesse sentido. Metodologia, a gente aprende muito bem, sabe? A parte científica, pra quem vai ter uma formação científica, vai seguir um mestrado e doutorado aqui na UFMG é excelente, mas pra quem vai para o mercado de trabalho talvez ela não seja tão boa assim.

Henrique: Você poderia dizer que tem um pensamento crítico sobre a sua formação?

Estudante A: Sim. Eu acho que o pensamento crítico, muitas vezes a pessoa leva o termo crítico no sentido pessimista. Não. Eu vejo uma formação também muito positiva. Por exemplo, o programa do "PET-Saúde", que eu estou entrando agora, é um diálogo entre a universidade e o posto e a rede pública mesmo. Tudo bem que a gente tem aqui muita reflexão e pouca teoria, e pouca prática. Lá eles só têm prática. Eles não têm nenhum tipo de reflexão, vínculos com outros estudos. Nada. Então o PET chega pra isso, pra fazer um levantamento científico, questionamento, pra fazer um trabalho multidisciplinar mesmo com essas pessoas que estão acostumadas a fazer o que tem que ser feito e pronto e acabou. Eu acho que é um diálogo muito bom, e diferenciado, né? Em relação aos outros cursos de outras faculdades.

Henrique: Quais foram suas experiências significativas para o desenvolvimento desse pensamento crítico em relação à formação?

Estudante A: As minhas experiências foram quando eu fui fazer estágio. Porque, quando a gente fica só na universidade... eu tentei pegar de tudo um pouco nos estágios pra complementar a minha formação. Só que quando você chega no mercado de trabalho, você consegue ver que a sua formação não foi tão adequada assim... é você chegar em um RH e assim, vou fazer uma capacitação e... tá, como é que faz isso? Vamos fazer um recrutamento e seleção. Vamos estruturar uma entrevista. A gente sabe fazer uma entrevista qualitativa pra fazer pesquisa, entendeu? A gente não sabe fazer uma entrevista pra selecionar a característica da pessoa mais adequada. Então, assim, a gente aprende a lidar com o público. A gente não aprende na faculdade isso. Uma postura. Nossa, a gente não aprende a ter uma postura profissional! Relacionamento interpessoal da empresa, a gente não aprende nunca numa faculdade. E o básico né? Os testes pra fazer recrutamento e seleção. Aqueles termos tipo, motivação, aspecto interpessoal, resolução de conflito. A gente não tem isso, nunca tivemos nenhum tipo de bibliografia sobre isso. E isso eu tive que pesquisar por causa do RH, livros que estão na biblioteca da UFMG, mas nenhum professor indica. Então, assim, é no mercado mesmo que a gente vê. Agora, no DETRAN, não sei aplicar nenhum teste do DETRAN. Aplicar o laudo sucinto, isso só no mercado de trabalho mesmo.
Se eu pudesse eu pegava uma oportunidade pra pegar as outras ênfases, pra talvez ter uma formação mais completa. Mas eu não sei se eu tenho essa possibilidade aqui na UFMG. E em relação à questão financeira também, porque meus pais querem que eu forme e comece a render como um profissional. E falar: ah não pai, eu vou ficar mais um ano e meio pra ter uma formação mais completa, sabe? Não sei se isso é possível.

Henrique: Você imagina alguma possibilidade de melhora nesses aspectos do curso?

Estudante A: Eu acho que o departamento tem tentado fazer isso. O currículo novo foi uma proposta de melhoria do curso. Só que, talvez seja uma proposta que ainda, por ter professores acadêmicos, cientistas, não conseguem ter esse olhar tão pro.. tão voltados para o mercado de trabalho... Eles estão dando a formação que eles acham adequadas para os profissionais que eles querem formar. Então eu acho que essa é a questão. Não foi um currículo formado por professores que estão sabendo como é que está a questão do mercado. A maioria deles quer que a gente construa isso. Dão a formação pra isso: Como é que vai ser

seu mestrado, como é que vai ser seu doutorado? Acho que nem 50% da sala vai pro mestrado. A maioria quer mesmo o mercado de trabalho e a faculdade não está com uma formação do psicólogo para o mercado de trabalho. Não é o meu desejo principal seguir a carreira acadêmica. Então acho que o problema é esse. O currículo foi estruturado por pessoas que tem o objetivo de criar profissionais que sigam a carreira acadêmica.

Nós temos muitos psicanalistas... se você pensar no número de pessoas que não querem uma formação psicanalítica, o número de estágios é muito pequeno. Eu acho que a mudança vai vir mesmo com o tempo. Acho que... eu sou da primeira turma do currículo novo, então, a gente vai ter que começar a formar ano que vem. Quando o colegiado começar a ver que tem muita gente que não está conseguindo se formar, está faltando oferta de disciplina, tem alguma coisa errada nesse projeto... eu acho que esse pensamento não é só meu. Acho que muitos colegas partilham desse pensamento. Quando começar a vir essa demanda, quando eles virem que não tem gente só pro mestrado. Não são todos alunos que querem fazer mestrado. Assim, quando tiver gente mais moderna, sabe? com a mente um pouquinho mais aberta... Acho que de pouquinho a pouquinho vai dá pra mudar sim. Igual a professora C., ela tem essa proposta assim: Eu não estou aqui pra formar cientistas, eu estou aqui pra formar terapeutas. Eu gosto muito dessa postura dela. Porque tem gente que realmente não quer ser cientista, tem gente que quer ser psicoterapeuta, tem outros que querem ser psicólogo organizacional. Quando as pessoas começarem a pensar um pouquinho nessas outras formações, eu acho que tem como melhorar sim. O curso não é um curso ruim. É um curso muito bom. É um curso de excelência, mas que não consegue abranger tudo. Eu acho interessante porque, muitas vezes, as outras universidades talvez consigam. Eu vejo psicólogas, colegas minhas de outras universidades que dizem: como você vai formar sem saber aplicar Rorschach? Eu falo: não sei, vou ter que buscar fora. Palográfico? É, tenho que buscar fora. Como é que tem gente que vai formar em psicologia e não sabe atender? Não fez as disciplinas em psicoterapias. Só vão saber fazer um trabalho de psicodiagnóstico, ou só vão saber fazer um trabalho social. Então, é complicado, sabe? A gente da psicologia sabe. Mas o mercado não sabe disso. E acho que se souber vai ser até pior pra gente. Tipo assim: você quer trabalhar no RH, mas você não sabe aplicar nenhum teste. Ou pior: como você é psicoterapeuta se você não teve nenhuma experiência com nenhum paciente na sua vida? Você não teve nem as questões éticas sobre os atendimentos. A gente não tem disciplina disso, só quem fez a ênfase em atendimento clínico. Então... é uma formação bem complicada. Acho que é até um pouco antiético de um psicólogo que não sabe atender um paciente.

Henrique: Por que você escolheu a ênfase em clínica?

Estudante A: Porque era meu objetivo. Quando eu tava no ensino médio eu não sabia que existia... essas diferenças nas escolas de psicologia. Eu achei que eu ia formar pra ser psicoterapeuta, eu não sabia que tinha essas diferenças, eu não sabia que tinha essas questões, e nem que tinha psicólogo pesquisador. Então, o meu ideal era trabalhar com clínica. Então, eu experimentei um pouquinho de cada... mas, é que... é minha escolha profissional. Minha realização está muito mais voltada pra uma satisfação pessoal, em trabalhar em uma coisa que eu gosto, do que pelo financeiro, pelo que da ibope, por um título científico, ou até colocação em empresa. Eu prefiro assim... uma realização minha, assim.

Henrique: Você tem mais alguma coisa que gostaria de dizer?

Estudante A: Acho que vai ser interessante a sua entrevista porque quem está te orientando é a professora Érika e ela já teve uma experiência pelo colegiado, que... coitada, deve ter sido um pouco estressante. Queira ou não, ela deve ter tido um contato bem próximo com esse currículo novo, ela viu como funciona na prática... então, assim, ela tendo mesmo que pouquinho do pensamento de cada estudante, acho que de alguma forma tem como ajudar. E você, fazendo um trabalho científico sobre essas vivências dos estudantes, eu acho que tem sim a acrescentar... não só teorizar e depois colocar na biblioteca. Eu acho que pra criar projetos de mudanças... assim, a academia não muda, mas quem sabe criar mais programas, projetos de trazer mais profissionais para falar da prática no SPA, não dá pra trazer só pessoal pra falar de teoria... já que o curso não tem como modificar, vamos acrescentar mais projetos de extensão, de estágios, voltados mais para o mercado de trabalho.

b) **Análise do depoimento**

O depoimento acima chama atenção logo de início, a partir das primeiras sentenças expressas pela entrevistada, para dois pontos. O primeiro se refere ao comentário da estudante frente à pergunta do entrevistador: *"Olha, eu acho sua pergunta muito abrangente."* O sentido desse comentário, uma "crítica", sobre a pergunta inicial da entrevista não possibilita uma fácil compreensão de início. Deixa apenas dúvidas quanto a uma possível tentativa de defesa da entrevistada diante de algo que ainda não está claro, talvez de sua própria

experiência, e, portanto, demanda um abandono temporário desse ponto para uma compreensão mais adiante. O segundo ponto a ser considerado se refere à aparente contradição da estudante, que se apresenta na diferença entre o conteúdo do que ela diz e o que de fato parece sentir em relação à sua formação. Ela diz sentir-se realizada no curso, porém, na sequência de sua afirmativa, faz uma consideração em relação à estrutura do curso e dá início a uma longa descrição que deixa transparecer certo grau de insatisfação. *"Eu gosto bastante do curso. (...) Eu me realizo no curso. Só que eu acho que a UFMG tem uma estrutura de curso um pouco complicada."* Assim, por agora, faz-se mister seguir o fluxo de sua fala em relação aos apontamentos sobre sua formação, na intenção de compreender a contradição por ela manifesta em relação ao curso.

Como visto, na sequência da "expressão positiva" em relação a sua formação, a entrevistada emitiu e descreveu extensamente um juízo contrário, "negativo", em relação à estrutura do curso, deixando transparecer certo grau de insatisfação na medida em que apontava as dificuldades vividas por ela. No que diz respeito a esses aspectos negativos do curso, a "estrutura complicada", a estudante exemplifica as dificuldades em organizar seus horários em relação a disciplinas e estágios, e, com efeito, concluir sua formação em cinco anos, como média ideal proposta pelo curso de início. Segundo a entrevistada, existem choques de horários entre as disciplinas e também com os estágios importantes para sua conclusão do curso e, muitas vezes, as escolhas que ela tem que fazer semestralmente eliminam a possibilidade de cumprir outros créditos necessários e manter um ritmo de formação desejado por ela.

A estudante ao se referir aos problemas e dificuldades encontrados no seu percurso, em relação à escolha e organização de seus estágios e disciplinas (como um plano de estudo semestral), parece apontar uma responsabilização da estrutura especificamente montada no curso de psicologia da UFMG: *"E não é assim, uma escolha minha. O curso me fecha, (...). Eu acho que é falta de organização mesmo."* Nesse sentido, para ela a UFMG possuiria uma estrutura curricular que dificulta as possibilidades de acesso a outros conhecimentos, disciplinas e estágios, que julga importantes para sua formação. No entanto, mais adiante a depoente faz a seguinte ponderação: *"É uma coisa também de estrutura do curso mesmo de psicologia."* Nessa sentença, é possível pensar que a estudante, ao dizer "curso mesmo de psicologia", estivesse se referindo a formação do psicólogo de maneira geral. Não sendo, portanto, uma questão unicamente da UFMG, mas, sim, uma condição inevitável a todos os cursos de psicologia, no que diz respeito aos limites de escolha frente ao conteúdo ofertado ao estudante. Essas duas questões distintas, porém complementares, demandam uma exploração

mais minuciosa a partir da análise de outras expressões contidas na fala da entrevistada para maior compreensão de sua experiência diante desse aspecto.

Na medida em que a estudante segue seu depoimento, nota-se que parte das "dificuldades em organizar seus planos de estudos", como escolher semestralmente as disciplinas e estágios de seu interesse, está ligada diretamente ao fato da estudante ter que definir uma ênfase curricular para sua formação. Por estar inserida no "novo currículo" (pautado nas atuais orientações das Diretrizes Curriculares de 2004), a estudante deverá escolher uma das ênfases curriculares dentre as disponíveis pelo seu curso e, com efeito, fazer as disciplinas específicas que se encontrarem no rol de opções dentro dessa mesma ênfase escolhida. De acordo com o projeto pedagógico da instituição, caso venha cursar estágios relacionados à outra ênfase, que não seja a de sua escolha (Ênfase em Processos Clínicos), poderá ter esses créditos validados para conclusão de sua formação. O mesmo não acontece no caso das disciplinas. Além disso, a possibilidade de fazer demais estágios fica limitada a existência de vagas, uma vez que a preferência desses está reservada aos estudantes de suas respectivas ênfases. De acordo com o projeto pedagógico, é facultada ao estudante a opção por uma segunda ênfase, desde que tenha cumprido integralmente os créditos relacionados à primeira.

A entrevistada escolheu a Ênfase em Processos Clínicos, cuja expectativa estava diretamente ligada com sua intenção de realização pessoal desde a escolha da profissão. Como dito por ela: "*Então, o meu ideal era trabalhar com clínica."* No entanto, a estudante declara abertamente seu interesse em ingressar no mercado de trabalho tão logo esteja formada, independente da área de atuação, podendo ser inclusive em atividades cuja prática não esteja diretamente ligada à área de seu objetivo primeiro. Como ela mesma diz: *"mas... o mercado não é assim: eu não vou conseguir formar e abrir meu consultório pra sempre... não. Se precisar eu vou ter que ir pra uma clínica do DETRAN, se precisar eu vou ter que ser RH de uma empresa."*

Nesse sentido, ela faz uma comparação entre o recorte de conhecimentos a serem adquiridos na ênfase escolhida e a preparação que supõem como exigência do mercado de trabalho ao psicólogo recém-formado, e se interroga: "*e qual o conteúdo que eu tenho?"* Dessa forma, a estudante deixa transparecer sua avaliação pessoal negativa sobre a formação e, consequentemente, a preocupação em relação ao despreparo que sente para a prática profissional. Assim, compreende-se o fato da depoente dizer inclusive que preferia o "currículo antigo" (referindo-se à estrutura curricular anterior às Diretrizes Curriculares de 2004), uma vez que não teria que escolher uma única ênfase, que, segundo ela, agora fecha

possibilidades de obter outras experiências que julga importantes para sua formação e inserção no amplo mercado de trabalho. Seguindo os apontamentos feitos pela estudante quanto aos problemas e dificuldades encontrados no seu percurso, além daqueles em relação às ênfases curriculares, mais a frente de seu depoimento pode-se perceber outros relatos quanto à deficiência que sente em sua formação para o mercado de trabalho.

Ao falar de seu estágio realizado nos Recursos Humanos a depoente afirma ter sido uma experiência gratificante em alguns aspectos de aprendizado e, no entanto, diz que seu curso não contribui na preparação para esse campo de atuação. Nas palavras da estudante: *"E não tem formação na UFMG para atendimento em RH. É uma experiência muito boa, mas é uma experiência que só tem no mercado e a gente não vai ter nenhum embasamento teórico aqui na universidade."* Como dito anteriormente pela entrevistada, seu desejo é atuar na área clínica, todavia, não descarta a possibilidade de vir a trabalhar em outras áreas, como nos Recursos Humanos de uma empresa, como uma primeira forma de engajamento profissional remunerado. É quando ela aponta a falta de disciplinas que discorram sobre a prática e sente tal fato como uma consequente lacuna na preparação profissional para o mercado. Viu-se na apresentação do curso de psicologia da UFMG a existência de uma empresa Junior (RH Consultoria Junior), que funciona como espaço integrado de ensino, pesquisa e extensão na área. Todavia, em nenhum momento da entrevista a estudante faz menção ao RH-Junior, seja por desconhecimento, ou por não considerá-lo um "componente de formação" para o trabalho em RH.

Nessa mesma linha de questionamento, ela comenta especificamente sobre a falta de disciplinas em Saúde Pública e, novamente, sobre seus possíveis prejuízos em relação a esse mercado de trabalho emergente para o psicólogo. Segundo ela: *"É apenas no nono período, apenas em cinco aulas, que a gente teve o tema Saúde Pública. A gente passa cinco anos na faculdade sem um professor pra falar disso com a gente. Então, qual é a demanda do mercado de trabalho? Querendo ou não, o SUS é o maior empregador de funcionários da saúde do país."*

Cabe observar que a depoente mencionou duas áreas distintas de atuação profissional (Recursos Humanos e Saúde Pública), porém sob a mesma perspectiva, qual seja o despreparo que sente para atuar nesses setores. É de conhecimento comum entre os profissionais que ambos os setores têm se revelado como espaços de inserção cada vez mais crescentes para o psicólogo (Yamamoto, 2012), sendo os Recursos Humanos um dos setores que melhor remunera a categoria. Nesse sentido, é possível compreender a preocupação da estudante, já no final de sua formação e com desejo declarado de inserir-se no mercado de trabalho, uma

vez que não se sente preparada para a prática profissional nesses diferentes setores emergentes.

Seguindo com o foco no relato da experiência da depoente, chama atenção seu destaque sobre um "aspecto positivo" da formação, sintetizado na seguinte sentença: "*E, o que eu comparo olhando os estudantes de psicologia de outros cursos, que não são da UFMG, eles não têm a formação crítica que a gente tem. Eles não têm esse olhar crítico que a gente tem. Eles são muito técnicos, eles aprendem a técnica, mas eles não sabem refletir, não sabem levantar... questionar... isso a gente tem muito aqui na UFMG, disciplinas que abrem a nossa mente pra isso,(...).*" A estudante reconhece positivamente a formação crítica do estudante como característica importante do curso e ainda como um valor social da UFMG, como pode ser visto na próxima fala: *"Acho que estudar aqui faz sim uma diferença, tem suas qualidades... dizer que você estuda na UFMG, sabe?... tem seu valor sim."* Além disso, parece confirmar sua opinião trazendo um valor pessoal, destacando a questão do pensamento crítico por ela desenvolvido durante a formação. Faz isso a partir de um olhar comparativo, reconhecendo a existência de outros cursos de psicologia e no seu contato direto com outros estudantes, por exemplo, em estágios.

Para ela, os estudantes da UFMG possuem uma formação crítica que os outros cursos não oferecem, e relaciona essa característica ao que chamou de "carreira científica". Segundo ela: "*os outros temas como a questão filosófica, as bases históricas, é... a gente tem bem isso, sabe? A formação é completa nesse sentido. Metodologia, a gente aprende muito bem, sabe? A parte científica, pra quem vai ter uma formação científica, vai seguir um mestrado e doutorado aqui na UFMG."* A estudante percebe uma "completude" da formação na UFMG, no que tange a preparação daqueles estudantes que pretendem seguir uma carreira acadêmica (mestrado/doutorado).

A depoente, então, realiza uma "compartimentação" entre a formação crítica oferecida na UFMG – caracterizada por um olhar crítico investigativo, por um saber refletir, uma capacidade de questionamento sobre um determinado conhecimento ou atividade –, e uma postura profissional técnica – que repetidas vezes ela descreve como um "fazer por fazer". A dicotomia "formação para academia X formação para o mercado", embora pareça um tanto questionável, pode estar sendo reafirmada entre os alunos, como fica notório no exemplo da "fala da professora C.", citada pela entrevistada: *"Eu não to aqui pra formar cientistas, eu to aqui pra formar terapeutas."*

Cabe lembrar que, as universidades públicas no Brasil possuem maior concentração de pesquisas e pesquisadores em relação às instituições de ensino privado e, com efeito, acabam

por incentivar seus graduandos a seguirem o ramo. Esse dado nacional sobre as universidades, com o enfoque na pesquisa e a produção científica (Brasil, 1986-1989), se confirma declaradamente no bojo dos processos de formação existentes no departamento de psicologia da UFMG. Assim, através da percepção da estudante, o desenvolvimento do pensamento ou postura crítica, reflexiva e científica está relacionado com "a cara do curso" de psicologia na UFMG. Sua fala seguinte exemplifica: "*A experiência que eu tive desde o primeiro período é que a UFMG quer direcionar a gente para a ciência, para uma continuidade acadêmica, então eu acho que todo o departamento, te ensina a refletir, a questionar... a gente nunca faz por fazer. Todos ensinam a gente a refletir. Todos tem esse olhar científico, questionador. (...) Então eu acho isso interessante."* A UFMG não esconde sua "especialidade" e o interesse em formar um estudante de psicologia com um pensamento crítico, com habilidade para a pesquisa científica e que, com efeito, venha a seguir uma carreira acadêmica. Essa compreensão está presente não só na experiência da depoente, mas, também o pesquisador já havia reconhecido-a em sua própria experiência, durante sua vinculação com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. No entanto, como pretende seguir uma "carreira profissional", a estudante sente falta de um conhecimento "mais técnico", aplicável aos campos de atuação profissional, que segundo ela a UFMG não oferece.

Assim, de acordo com a depoente, se o perfil da formação oferecida pela UFMG se caracteriza pelo desenvolvimento do psicólogo crítico, reflexivo, com habilidades para a pesquisa e, com efeito, interessado em seguir uma carreira acadêmica, essa mesma estrutura de curso, todavia, não estaria contribuindo com o mesmo peso na preparação do psicólogo para o mercado de trabalho. A estudante chega a relacionar a formação para o mercado de trabalho a uma questão "mais moderna", que a UFMG, com o foco numa formação mais acadêmica e composta por "gente com a mente fechada", não possuiria. Nas suas palavras: *"quando tiver gente mais moderna, sabe? com a mente um pouquinho mais aberta... Acho que de pouquinho a pouquinho vai dá pra mudar sim."*

Como visto, a estudante explicita a formação crítica oferecida pela UFMG como um aspecto positivo, no entanto, não vê seu aproveitamento na prática profissional, o que possivelmente a faz sentir-se insatisfeita e despreparada para o mercado de trabalho. A partir de sua percepção, reafirmada durante os estágios realizados, ela segue reforçando "sua opinião" em relação à principal falha do curso, a falta de aplicabilidade do que vê nas disciplinas, que parece não contribuir para torná-la uma profissional competente. Portanto, o mesmo aspecto que a faz elogiar o curso de psicologia – a formação crítica do estudante –, é o mesmo que a faz "criticá-lo". Nesse sentido, também é possível compreender sua "crítica"

inicial a pergunta do entrevistador como forma de defesa, como evitação do contato com a ambiguidade, ou ambivalência, de sua experiência em relação à formação que está recebendo, que vai até ao desvelamento de sua insatisfação como vivência genuína.

Assim, é possível compreender a relação de três aspectos ligados à insatisfação da estudante quanto a sua formação. O sentimento de despreparo para o mercado de trabalho, que está relacionado à impossibilidade de acesso a determinados tipos de conhecimentos e atividades em diferentes campos de atuação do psicólogo (como a falta de disciplinas em RH, Saúde Pública, práticas com testes psicológicos); necessidade de ter que escolher uma ênfase curricular (seguir um rol delimitado de disciplinas e atividades específicas no final do curso), e a percepção de uma distância entre os conteúdos teóricos ensinados em sala de aula e a prática profissional, ou seja, a falta de um conhecimento "mais técnico". Isso se confirma também diante do seu "pedido" final, quando relata sua esperança de mudanças frente ao rumo dessa pesquisa, que seu curso possa, por exemplo, trazer mais profissionais "para falarem da prática." Segundo a estudante: "*E você, fazendo um trabalho científico sobre essas vivências dos estudantes, eu acho que tem sim a acrescentar... não só teorizar e depois colocar na biblioteca. Eu acho que pra criar projetos de mudanças... assim, a academia não muda, mas quem sabe criar mais programas, projetos de trazer mais profissionais para falar da prática no SPA, não dá pra trazer só pessoal pra falar de teoria... já que o curso não tem como modificar, vamos acrescentar mais projetos de extensão, de estágios, voltados mais para o mercado de trabalho."*

Em síntese, é possível reconhecer a existência de contradições na fala da entrevistada e perceber a presença de ambiguidades, ou ambivalências, de sua experiência em relação à formação que está recebendo. Destaca-se, todavia, a compreensão das vivências de insatisfação, insegurança e frustração da estudante entrevistada, estando elas relacionadas à percepção de uma lacuna em sua formação, que segundo ela, diz respeito à falta de uma melhor preparação para o mercado de trabalho. "*Eu me sinto um pouco frustrada, sabe? Frustrada. Acho que estudar aqui faz sim uma diferença, tem suas qualidades... (...) Mas, eu sei que a formação não é completa."*

2.2 Estudante "S" – "*Porém, vai chegando a um ponto que é angustiante, que eu sinto falta, que é o ponto da profissionalização."*

a) Depoimento

Henrique: Como tem sido sua experiência na formação em psicologia?

Estudante S: A formação em psicologia é muito fascinante. Você entra, é muita coisa, aquele choque de ter várias abordagens, várias áreas de atuação. Eu achei bastante. Você é muito livre pra escolher o que você quer fazer, conhecer dessas abordagens e tal. Acho isso bacana da formação. Porém, vai chegando a um ponto, que é angustiante, que eu sinto falta, que é o ponto da profissionalização. Acho que tem muito abordagem, tem muita teoria, mas quanto ao aspecto da prática eu acho que deixa a desejar. Agora, o currículo mudou, tem estágio logo no início, me parece que no quarto ou quinto período já tem o estágio básico. Só que mesmo assim ele é muito difícil de ser organizado... se inserir nessa prática eu acho um negócio muito complicado. E depois mais pra frente, que tem o estágio supervisionado, que pra mim tem sido um drama. Acho complicado, você já cair direto nessa prática... você tem as supervisões e tudo, mas ainda assim eu acho isso um pouco angustiante. Essa falta de articulação entre a teoria e a prática. Você tem uma base teórica muito boa, muito bacana, e você tem a prática que é legal, mas na hora de articular isso, como fazer? Você aprende a teoria, bacana. Aí na hora de como aplicar essa teoria na prática, eu acho que fica uma lacuna. É o que tem me deixado angustiada, esse ponto da graduação. Como fazer, como você vai aplicar? Você tem uma gama de teorias, uma formação teórica bacana, mas o "como fazer", eu acho que fica uma lacuna.

Eu não sei se é uma coisa da psicologia, ou se em outros cursos também tenham isso. Eu acho que, às vezes, eu sinto isso, assim... Talvez seja uma falta de conhecimento meu, mas é essa falta mesmo do como fazer. Você pega lá um artigo científico com muito conhecimento teórico... não tem muita articulação com a prática, entende? Você não vê como essa teoria, como ela vai ser aplicada na prática. Acho que essa produção fica sendo muito restrita à academia. Quem está na prática não produz muito, assim, sabe? Não sei, talvez seja desconhecimento meu. Eu tenho essa impressão, mas acho que o psicólogo na academia teoriza muito sobre a prática, ou, às vezes, vão fazer uma pesquisa com o psicólogo que está na prática. Mas ainda há um hiato, sabe? Quem está na prática mesmo não... não sei, acho que há uma distância entre teoria e prática, entre a academia e a prática profissional. Na minha formação eu vivencio isso, não sei se pela escolha que fiz, não sei. Escolha de disciplinas, estágios... talvez seja isso, talvez outras pessoas têm uma percepção diferente, mas a minha percepção é mais ou menos essa. Essa dificuldade mesmo de... como, como fazer a prática psicológica.

Henrique: Qual a ênfase que você escolheu?

Estudante S: Minha Ênfase é Processos Psicossociais. Durante minha formação, eu busquei disciplinas, no maior número de áreas possíveis. Sempre que tinha um estágio legal eu fazia pra ver se era bacana, ou se eu tinha uma impressão errada. Então eu vi que a clínica, assim, não queria escolher me formar clínica. A clínica, pelo menos no momento em que eu escolhi tava muito voltada pra psicanálise. Acho bacana e tal, mas não era uma área que eu queria seguir. Então, tinham outras duas. Nos "Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica" eu sabia que tinham poucos professores na área, daí achei que minha formação ia ficar meio deficitária, sei lá. Achei uma área bacana, porém, achei que ia ser meio complicado escolher essa ênfase. Tinha "Processos Psicossociais", que era uma área que eu gostava e tinham muitos professores. Aí, logo eu achei que seria uma área que ficaria mais fácil a formação, o que na verdade não aconteceu. A maioria das disciplinas de ênfases e estágios se concentra na clínica. Minha turma é a primeira turma aqui que teve que escolher ênfases. Então quase 50 pessoas da minha turma escolheram a ênfase em clínica, 3 em Psicossocial e 4 ou 5 Avaliação Psicológica. Daí, obviamente vai ter que ser ofertado maior número de disciplinas e estágios na área de clínica. O que vai dar problema pra quem escolheu as outras ênfases. Tem faltas assim. Não tem muitas disciplinas, falta de ajuste também com o horário, sabe? Os estágios são nos mesmos horários que as disciplinas das ênfases. Então, você não tem o que fazer. Provavelmente eu não vou conseguir me formar no período certo. Você tem que fazer uma escolha, né? No semestre passado eu optei pelos estágios, deixei as disciplinas de ênfases, nesse eu tentei conciliar, mas já tava com saldo devedor em disciplinas.

Henrique: Você tem mais alguma crítica em relação a sua formação?

Estudante S: Então, eu acho que a formação oferecida aqui é bacana. Principalmente depois que eu entrei, entrou muito mais gente, pessoas que foram contratadas de outras abordagens, de outras áreas de atuação, então, eu acho que ficou bacana. Mas, a questão da ênfase, que é uma coisa do MEC também, não é própria daqui, ela acaba restringindo a formação que era feita aqui. Porque antes, obviamente você ia direcionar sua formação. Você tinha uma gama de disciplinas optativas e a carga de obrigatórias era bem menor. E ai você poderia escolher a sua formação. Todo mundo de certa forma seguia uma certa área, acabava concentrando

essas disciplinas numa área que ela escolheu. E agora não. Agora, por exemplo, eu estou fazendo poucas disciplinas, tem um monte de coisa que eu queria fazer, mas que não vai adiantar nada. Tipo, eu já fiz mais disciplinas do que eu precisava e não vou conseguir me formar porque eu tenho que fazer essas de ênfases. Por exemplo, têm muitas disciplinas de Processos Psicossociais. Têm muitas, dá pra você fazer uma formação bacana nessa ênfase, porém, pra disciplina ser considerada dessa ênfase ela precisa ter um código especial pra diferenciar ela do núcleo comum e aí fica restrito. E aí, você só pode fazer ela. Por exemplo, eu estou matriculada em uma disciplina que eu achava que era da ênfase, inclusive o nome dela é "Processos Psicossociais", e não é, ela não vai abater nos créditos que eu preciso cursar na ênfase.

E também, essas mudanças estão acontecendo agora. Acho que operacionalizar essas mudanças é que tá sendo difícil pras universidades de modo geral. Todas as universidades tiveram que mudar nesse novo regulamento, do currículo novo que vem do MEC. Sei que tem uma coisa bacana por trás disso, mas colocar isso na prática acho que é meio difícil. Eu tenho esperança de que isso vai melhorar. Mas acho que pros primeiros são um teste mesmo.

Henrique: Como você se sente em meio a essas mudanças?

Estudante S: É, quando a gente entrou, ainda era o primeiro currículo. Mudou uma série de coisas. Antes, entravam 66 alunos e eram divididos entre turma da manhã e turma da tarde. Quando a gente entrou era uma turma de 66, e não tinha sala que comportava isso. Nós éramos o primeiro período, uma turma gigante. Na UFMG não tinha sala que comportava e, então, tiveram que derrubar uma parede pra juntar duas salas. E os alunos veteranos chegavam bombardeando a gente, dizendo que isso era muito errado, não podia estar acontecendo, que nosso currículo era muito avacalhado, e muita crítica. E isso no primeiro período, nós não sabíamos de nada, só mais na frente que isso começou a fazer sentido. Quando a gente entrou foi esse choque com o pessoal falando. Pra mim não tinha nada de errado, a gente não sabia, então ficou aquela angústia no início, o pessoal fazendo um monte de crítica em relação a nossa formação e a gente não fazia nem ideia do que aconteceu... Essa questão das ênfases, agora que elas começaram a ser implantadas. Mas, no início essas questões das salas se unirem e ter acabado esses dois turnos... as disciplinas não davam, mas acho que foi só uma adequação, assim. Diminuir a carga de obrigatórias acho que foi uma coisa bacana, porque o currículo antigo tava um pouco defasado. Muitos professores tiveram resistência, criticavam isso. Eles não sabiam como lidar com uma turma tão grande, pra

corrigir os trabalhos, seminários. Foi tudo comprometido por causa das turmas gigantes. Só que conforme foi avançando, hoje as turmas já são bem menores.
Outra coisa também, mas pode ser que seja característico, é essa tensão que existe entre as áreas, as abordagens. Principalmente no início, você se sente meio deslocado. Acho que são muito antigas essas brigas entre as áreas e acho que até hoje não existe um diálogo. Então, eu acho meio conturbado isso no curso de psicologia, principalmente no início da formação. Eu nem sabia muita coisa assim e aí o pessoal já tava criticando, brigando, falando que um determinado professor estava sendo tendencioso, principalmente naquelas disciplinas bem iniciais, tipo Processos Psicológicos Básicos, essas coisas assim. Daí os alunos já brigando, falando que os professores estavam sendo tendenciosos, desconsiderando outras abordagens e tal. Eu não sei até que ponto isso é saudável, chega hora que isso fica meio tenso, essas brigas.

Henrique: Como você vê a demanda de mercado para o trabalho do psicólogo?

Estudante S: Então, esse é outro problema que eu vejo. Não sei se sou eu que sou muito descolada disso, acho que eu fiquei muito tempo dentro da academia. E nas disciplinas que curso eu não vejo muito essa discussão sobre o mercado de trabalho para o psicólogo. E acho que é uma deficiência minha também de não procurar saber. Uma coisa que eu sei por alto, todo mundo comenta, que o RH é uma área bacana de inserção do psicólogo e dos salários, que é um dos melhores salários de um modo geral. E é uma área que toda vez que você fala dela aqui dentro todo mundo faz careta. Acho que isso é um ponto mesmo entre a prática e a... Por que essa área é tão... discriminada? Não sei. Realmente, eu não vejo muito essa área aqui no curso.

Henrique: Como você vê isso?

Estudante S: Eu não sei, às vezes eu vejo que a formação em psicologia é muito idealista. Nós somos... é aquele coisa assim... o discurso bem assim: nós temos o nosso compromisso social, e nós não vamos nos vender ao pessoal das grandes empresas e trabalhar num lugar desses.. Acho isso meio... Por outro lado também, eu acho esse um ponto bacana da formação, essa veia crítica. Mas, também porque a gente não tenta mudar essa realidade de atuar? Vamos ver o que está acontecendo? Por que essa área não está sendo discutida, porque não temos professores dessa área? Acho isso meio sintomático, meio problemático. Por que essa é uma

área valorizada lá fora e tem em outras faculdades, em outros cursos, e aqui não tem? Eu acho que falta um pouco disso, assim. Acho complicado, porque aqui não tem professores dessa área e como é que você vai saber disso? Ah, é muito mal falado essa área, essa atuação profissional!
Essa atuação, eu acho que é mesmo um pouco problemático sim. Parece que você vai vender sua alma mesmo... é a imagem que eu tenho. Não conheço realmente, eu trabalharia, eu não sei o que é. Mas aí que tá, se eu fosse trabalhar, eu não tenho conhecimento nenhum. Porque eu também não corri atrás pra saber, a formação parte um pouco da gente também. É uma falta minha também. Mas, eu acho que seria bacana também ter pelo menos uma disciplina... não sei, porque até tem o RH-Júnior, mas eu nunca participei também. Mas uma disciplina específica disso aqui não tem. Acho que seria bom pra até ter uma noção dessas críticas todas, pra conseguir se localizar no meio dessas críticas todas.

Henrique: Como você vê as demandas que chegam para o psicólogo nesses diferentes locais de atuação?

Estudante S: Bom, realmente eu tenho pouco conhecimento dessa questão da prática mesmo. Eu vi muito em escola, nos estágios em escolas, que eram muito assim, a velha questão: conserta o menino? Ninguém deu conta, você consegue! Acho que passa muito por isso, você tentar consertar a pessoa depois que ela já foi em vários profissionais. Acham que essa é a função do psicólogo, sabe? Não sei, acho que é essa a visão que eu vejo. Acho que passa muito por isso: já foi no médico, já tomou remédio, já foi no Conselho, já foi em tudo, agora vamos ver se o psicólogo dá um jeito.
Essa parte do RH, eu tenho em mente que deve ser uma grande demanda. Mas aí, eu acho que a formação foi um pouco falha... ah, de não ter a presença... de não ter disciplina, de não se discutir sobre isso aqui. Daí, isso já é um ponto. Agora, quanto às outras áreas, da saúde... não sei, acho que a formação ainda está muito centrada na clínica. Existem muitas outras disciplinas e abordagens, existe muito essa questão da clínica... é, acho que suporte teórico pra atuar em outras áreas, Saúde, Políticas Públicas, eu acho que tem sim. Pra atuar na clínica tem muita coisa. Psicologia do Trabalho, que é uma coisa diferente dessa questão do RH, tem, acho que a formação é bacana e tal. Mas, também eu vejo muita dificuldade: como é que você vai fazer na prática, entendeu? Como você vai atuar dentro de um SUS? Eu não sei o que o psicólogo faz lá. Tudo bem, tem uma série de teorias que podem me auxiliar nisso, mas eu não vejo nada muito específico, sabe? Tipo, o psicólogo na escola, que eu acho que é

outra lacuna na formação. Tem bastante coisa. Nós só tivemos uma disciplina relacionada à área da educação. Depois a gente não vê mais nada. E, também não sei o que um psicólogo faria numa escola. Daí eu não vejo nem suporte teórico na formação daqui. Mas, em outras áreas eu vejo que teria um suporte teórico maior, porém, essa questão do "como", mais específica, assim, acho que falta. Apesar de que existe essa história de que "não existe receita de bolo", eu sinto falta disso, assim, do que se pode fazer, do como fazer, que opção que tem lá. Trazer um pouco da prática pra cá, pra disciplina.

Henrique: Você poderia dizer que possui um pensamento crítico sobre sua formação?

Estudante S: Espero que sim, né?... acho que pela angústia... essa sensação de que está faltando alguma coisa, de que na hora que eu sair daqui eu vou ter que procurar uma formação a mais, pra me dar mais respaldo, mais segurança, acho que isso já diz um pouco desse meu pensamento crítico, né? Você vê pelas deficiências que tem na formação e, então, você tentar sanar isso de alguma forma. Certamente que ao sair você recebe um registro de que você poderá atuar em qualquer área dessas. Você está apto. O que eu acho que não é verdade. Isso em qualquer formação, essa questão de você querer procurar mais, ou saber das suas deficiências, e tentar sanar isso, acho que isso diz um pouco sobre essa consciência crítica da formação.

Henrique: Quais foram suas experiências significativas para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre sua formação?

Estudante S: Isso eu acho que é um ponto positivo da formação aqui. Aqui tem muita discussão principalmente por essa questão da crítica, acho que com o tempo você vai amadurecendo essa postura. Acho que por aquilo que é criado em sala de aula, assim, de estar sempre questionando o que está sendo colocado. Apesar de que, às vezes, fica meio... sem fundamento, mas, com o tempo que você vai estudando, isso vai tendo mais fundamento. Acho que isso é uma coisa da formação mesmo. Das discussões de sala de aula, das disciplinas. Acho que isso é um ponto positivo da formação.

b) Análise do depoimento

O depoimento acima chama atenção por possuir logo no seu início uma forma de descrição carregada de emoção e com diferentes apontamentos da estudante sobre a sua formação. Semelhante a um "desabafo", quase que em cada frase é possível recortar um ponto importante, e às vezes obscuro, que demandam uma análise mais detalhada. A angústia e o drama manifestos em relação aos aspectos da formação parecem indicar a presente experiência da estudante. Sendo assim, cabe buscar sua compreensão a partir das expressões e seu alinhavo com demais falas da depoente ao longo da entrevista.

A estudante abriu seu depoimento dizendo que *"a formação em psicologia é muito fascinante"*, todavia, não deixa claro por que e, logo em seguida, fala de "sua entrada no curso", apontando uma experiência que ela sintetizou como um "choque". De início, é possível considerar, que tanto o "fascínio" quanto o "choque" mencionados pela entrevistada sejam vivências que estiveram ligadas à experiência da estudante, no momento em que entrou no curso e se deparou com uma multiplicidade de aspectos ligados à psicologia, que ela mesma exemplificou considerando o fato de *"ter várias abordagens, várias áreas de atuação. Eu achei bastante."* Cabe pensar que esses sentimentos não são incomuns aos estudantes dos primeiros períodos, na medida em que se considera esse momento como o primeiro contato direto da pessoa com o vasto campo científico e profissional da psicologia. No entanto, fica a impressão de que a estudante parece não ter clareza, diante da pergunta do pesquisador sobre sua "experiência do presente", enquanto formanda, na medida em que ela faz menção a uma possível experiência "do passado", mais próxima ao momento de sua entrada no curso enquanto era calouro.

Além disso, ela diz que o estudante *"é muito livre para escolher o que quer fazer, conhecer dessas abordagens e tal. Acho isso bacana da formação"*. Frente a esta observação, sobre a "liberdade do estudante em escolher o que fazer no curso", outra dúvida quanto ao sentido de sua expressão se impõe ao pesquisador. Assim, esses apontamentos feitos pela estudante logo no início da entrevista, relacionados por ela aos primeiros períodos da formação, deixam dúvidas e demandam uma compreensão que parece ser possível somente mais adiante, seguindo sua fala.

Como visto, apesar das "menções ao passado", a entrevistada deixa em evidência um sentimento vivo de angústia ao descrever sua experiência na formação. Nas suas palavras: *"Porém, vai chegando a um ponto, que é angustiante, que eu sinto falta, que é o ponto da profissionalização."* Nessa sentença, a estudante relaciona claramente este sentimento com a

questão da profissionalização, que significa a preocupação em relação a sua inserção na prática profissional, vivenciada primeiramente por ela nos estágios supervisionados. Em seguida, ela diz: *"Acho que tem muita abordagem, muita teoria, mas quanto ao aspecto da prática eu acho que deixa a desejar".* Aqui, a entrevistada realiza um apontamento em relação ao curso que está inserida, deixando transparecer sua insatisfação quanto à sua preparação para o exercício da profissão. Na opinião da estudante, existe um bom suporte teórico no curso, porém, esse conteúdo ensinado em sala de aula lhe parece distante de uma aplicabilidade possível.

A entrevistada dá exemplos dos artigos científicos que apresentam *"muito conhecimento teórico"*, mas que ela não vê *"como essa teoria vai ser aplicada na prática"*, e complementa: *"acho que essa produção fica sendo muito restrita à academia".* Como se vê, a estudante segue reforçando sua percepção quanto ao "hiato" entre as produções acadêmicas e a prática profissional, como uma falha da sua formação, que a deixa insegura frente a uma possível inserção no mercado de trabalho. Na opinião da estudante existe *"essa falta de articulação entre a teoria e a prática",* que tem se revelado um "*drama*" já nos estágios realizados por ela: *"Aí, na hora de como aplicar essa teoria na prática, eu acho que fica uma lacuna."* Ou seja, a angústia pode ser compreendida como expressão do momento presente da estudante frente a sua formação, pois ela não consegue identificar a aplicabilidade dos conteúdos teóricos aprendidos em sala de aula, essa "lacuna", que lhe traz dúvidas na hora do "como fazer".

Outro apontamento feito pela entrevistada se refere às dificuldades que ela relaciona como consequência da necessidade de ter que escolher uma ênfase curricular em seu curso. A estudante, ao relatar como chegou à escolha da Ênfase em Processos Psicossociais, deixou claro que a fez por acreditar que havia muitos professores da área e, com efeito, entendeu que *"seria uma área que ficaria mais fácil a formação"*. Nessa afirmativa, salta aos olhos que a estudante buscou uma ênfase curricular, não somente por uma identificação com a área de concentração de estudos. Apesar de ter dito que gostava da ênfase escolhida, o fato de supor uma quantidade maior de professores disponíveis na área, o que segundo ela tornaria a formação "mais fácil", parece ter sido a principal motivação na hora de decidir. Isso fica mais em evidência, na medida em que declarou ter comparado este quesito nas demais ênfases ofertadas antes de escolher, e, agora em sua fala, deixa transparecer certa "decepção" por não ter acontecido o previsto por ela.

No entanto, não está claro para o pesquisador o que a estudante quer dizer com sua busca por uma "formação mais fácil". Considerando a relação feita com o número de

professores, a formação seria mais fácil por que ela teria acesso a uma maior quantidade de conhecimento disponível na diversidade de docentes? Mais fácil para organizar e cumprir os créditos das disciplinas para conclusão do curso? Mais fácil de conseguir estágios? Ao contrário do que esperava, a estudante diz que a maioria das disciplinas e estágios ofertados se concentra na Ênfase em Processos Clínicos, o que segundo ela *"vai dar problema pra quem escolheu as outras ênfases"*. A estudante relata não haver um número significativo de disciplinas específicas em sua ênfase, como esperado por ela quando fez a escolha.

Como relataram as depoentes "A" e "S", que fazem parte dessa primeira turma de formandos do "currículo novo" do curso de psicologia da UFMG, a grande maioria dos estudantes dessa turma escolheu a Ênfase em Processos Clínicos, o que pode estar justificando a decisão do departamento de psicologia em ofertar um maior número de estágios e disciplinas nessa ênfase. No entendimento da depoente, esse fato se caracteriza como um aspecto negativo da sua formação e decepcionante, tendo em vista sua expectativa anterior. Além disso, um fato curioso trazido pela estudante, diz respeito à "falta de ajustes" com os horários das disciplinas específicas de sua ênfase, fazendo com que elas aconteçam nos mesmos horários, inclusive dos estágios durante o semestre, forçando-a a determinadas escolhas e, com efeito, atrasando sua formação. *"Provavelmente eu não vou conseguir me formar no período certo",* afirma a entrevistada.

Esta informação, no entanto, parece um tanto contraditória, pois dentro de uma ênfase para cada período, há disciplinas optativas em horários não coincidentes, considerando a disponibilidade do número de professores existente no departamento. Segundo informações do professor que fazia parte do colegiado de 2012, o que parece ser possível de coincidir seria o horário de uma disciplina do 8º período, por exemplo, com o de outra disciplina do 9º ou 10º, da mesma ênfase. De todo modo, é garantida a oferta a cada semestre, para estes diferentes períodos da graduação, da carga horária optativa necessária ao cumprimento dos créditos pelo estudante.

De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares (2004), as ênfases demarcam determinadas disciplinas como sendo específicas da área, diferenciando-as das disciplinas do Núcleo Comum. Para tanto, essas disciplinas possuem códigos específicos, criados como forma de controle e orientação pelos departamentos de psicologia das entidades formadoras. Assim, a estudante relata que já fez *"mais disciplinas que precisava",* mas que *"não vai adiantar nada",* pois elas não foram consideradas como específicas da ênfase escolhida por ela e, assim, não serão contabilizados os créditos respectivos. Nesse sentido, é possível compreender quando a estudante diz que a questão da existência das ênfases curriculares,

acabou *"restringindo a formação"* que era feita na UFMG. Como descreve a estudante, antes das atuais Diretrizes Curriculares (2004), quando não havia necessidade de se concentrar os estudos em uma determinada ênfase, o estudante acabava por assumir a direção de sua formação, no sentido de poder escolher aquelas disciplinas que desejasse cursar, a partir do oitavo período, dentre as diferentes disciplinas ofertadas pela matriz curricular da versão anterior. *"E ai, você poderia escolher a sua formação",* conclui a estudante. Diferentemente, com a necessidade de escolher uma ênfase e segui-la, integralmente, a partir do oitavo período, o estudante deverá cursar somente aquelas disciplinas específicas e delimitadas pelo departamento.

A estudante reconhece que a existência das ênfases curriculares é uma orientação das Diretrizes Curriculares (2004), que devem ser seguidas por todos os cursos de psicologia no país. Ela chega a dizer que *"tem uma coisa bacana por trás disso",* mas, todavia, não sabe dizer o que é. Assim, deixa clara a insatisfação ao manifestar sua *"esperança de que isso vai melhorar"*, na medida em que refere a sua turma de formandos como os primeiros a sofrerem as mudanças, *"como um teste mesmo".* É possível pensar que, o fato de agora a entrevistada ter que escolher uma "área de concentração de estudos", e não mais as "disciplinas" de seu interesse, como antes no "currículo antigo", acaba por gerar na estudante a sensação de "restrição da sua própria liberdade" de escolher a direção da formação desejada. Isso faz sentido se correlacionado ainda à sua expressão no início da entrevista, quando relatou que o estudante "é muito livre pra escolher o que quer fazer". Essa expressão, aparentemente óbvia a princípio, na verdade inverte a verdadeira experiência da estudante frente às delimitações engendradas pela ênfase curricular, qual seja um sentimento de "falta de liberdade".

A entrevistada relata que buscou durante sua graduação diferentes estágios extracurriculares e disciplinas no maior número de áreas possíveis, o que pode sugerir uma disponibilidade de abertura pessoal para a diversidade de conhecimentos ofertados no curso. No entanto, chama atenção, como contradição, o fato de repetidas vezes, durante toda entrevista, como ela parece voltar para si certa responsabilização pelas dificuldades e falhas encontradas no seu percurso acadêmico, principalmente no que diz respeito à aquisição de determinados conhecimentos e a preparação para o mercado de trabalho. Nesse ponto, a estudante chega a levantar a hipótese de que sua percepção (falha) estaria ligada a um modo de ver, que se construiu a partir de escolhas que realizou durante a graduação, como disciplinas e estágios e, como consequência, agora geram dificuldades no entendimento sobre a prática profissional. Como exemplo de uma das falas: *"Não sei se sou eu que sou muito descolada disso, acho que eu fiquei muito tempo dentro da academia"*. Cabe refletir que a

qualidade da formação depende de diferentes fatores, como a disponibilidade e o sentido que a formação tem para o estudante de psicologia. De toda forma, considerando a contundência expressa pelas repetidas frases acerca da questão, fica a dúvida por que a estudante parece, em vários momentos, concentrar em si mesma toda a responsabilização de seu desconhecimento sobre a prática profissional, como se seu curso não tivesse nenhuma influência neste sentido. Tal aspecto só poderá ser compreendido mais adiante dessa análise.

De uma forma geral, a entrevistada afirma que não tem visto *"muito essa discussão sobre o mercado de trabalho para o psicólogo"*. Relata saber "por alto" que os Recursos Humanos tem sido uma área interessante de inserção do psicólogo e com os melhores salários para a categoria. Comenta ainda que *"é uma área que toda vez que você fala dela aqui dentro todo mundo faz careta"*, e não consegue entender porque essa área é tão *"discriminada"* dentro do seu curso. Nas palavras dela: "*Acho isso meio sintomático, meio problemático. Por que essa é uma área valorizada lá fora e tem em outras faculdades, em outros cursos, e aqui não tem?"*

Como discutido na primeira análise do primeiro depoimento, parece que a não existência de disciplinas sobre Recursos Humanos aponta um "sintoma" do curso de psicologia da UFMG, no sentido de desvelar uma distinção da formação oferecida, que pode estar sendo reforçada dentro do departamento como exemplificado na fala da estudante anterior. Nesse caso, tem-se a impressão novamente de que, o curso de psicologia da UFMG, mantendo o foco da formação do estudante para a carreira acadêmica, acabaria por "fazer careta" para o ensino de determinada prática profissional, mesmo que emergente, pois não estaria de acordo com o interesse primordial do curso.

Ela confirma a possibilidade de vir a trabalhar nesse setor, mas pondera entendendo que existe uma falha em sua formação devido ao fato de não haver oferta de nenhuma disciplina que verse sobre o tema e que possa contribuir na sua preparação para esse campo profissional. Cabe destacar que, apesar de reconhecer a existência do "RH-Júnior" no departamento, ela demonstra insatisfação por não haver especificamente uma "disciplina" sobre o tema. "*Acho que seria bom pra até ter uma noção dessas críticas todas, pra conseguir se localizar no meio dessas críticas todas."* A partir da fala da estudante, duas considerações emergem: a primeira de que o "RH-Júnior", na percepção da estudante, não se caracteriza como componente formativo e preparatório para o mercado de trabalho na área de Recursos Humanos. O segundo aspecto que se pode afirmar até aqui é que a estudante não se vê capaz de falar sobre o mercado de trabalho para o psicólogo.

Durante a entrevista, a estudante, possivelmente buscando ainda encontrar o porquê da inexistência de uma disciplina voltada para um campo profissional em franco desenvolvimento, afirma: *"às vezes eu vejo que a formação em psicologia é muito idealista. Nós somos... é aquele coisa assim... o discurso bem assim: nós temos o nosso compromisso social, e nós não vamos nos vender ao pessoal das grandes empresas e trabalhar num lugar desses."* A partir dessa fala inserida no contexto da entrevista, de início, é possível pensar que a estudante estivesse considerando que a formação do psicólogo possuiria determinadas características e valores que estariam na "contramão" dos processos realizados na área de atuação dos Recursos Humanos.

Essa possível consideração da estudante traz a tona uma reflexão pertinente acerca da "função social" da psicologia, em relação à prática do psicólogo nas organizações, como um possível "choque" de perspectivas e interesses entre as demandas desse setor e o fazer ético e político do psicólogo. Semelhante reflexão pode advir, também, do outro exemplo trazido por ela quando observa as demandas que chegam ao psicólogo escolar: *"Eu vi muito em escola, nos estágios em escolas, que eram muito assim, a velha questão: conserta o menino? Acho que passa muito por isso, você tentar consertar a pessoa (...), acham que essa é a função do psicólogo, sabe?"*

Considera-se que tais reflexões acerca do compromisso social da psicologia devem estar presentes ao longo da formação do estudante, no sentido de fazê-los pensar continuamente de forma crítica acerca de sua prática profissional e se estariam comprometidos com as mudanças ou com a legitimação das relações sociais de poder existentes nos diferentes contextos. Cabe lembrar aqui as reflexões de Ferreira (2003), ao falar sobre uma perspectiva de desinteresse, dentre os diferentes modos de relacionamento e níveis de envolvimento de profissionais da psicologia, com o exercício crítico:

> Durante décadas temos visto as ondas que assolam a área da consultoria organizacional invadir a psicologia de modo quase mecânico. Desde o tempo do "TWI", passando por diferentes técnicas de planejamento estratégico, reengenharia, até a recente qualidade total com todos os seus "Ss" e, mais recentemente, com todo esse discurso da "reestruturação produtiva do trabalho" e do investimento na "empregabilidade" das pessoas, temos visto psicólogos que se entregam com confiança a essa tarefa quase missionária de desdobrar no âmbito da psicologia aquilo que estava sendo realizado por algum luminar da arte de fazer trabalhadores vestirem a camisa de alguma organização. Nesse tipo de exemplo, que não refere uma situação universal mas é facilmente apreciável, as teorias e os esforços dos profissionais estão na contramão do pensamento crítico, tal como considerado nesta reflexão (Ferreira, 2003, p. 258).

A escolha da estudante foi pela Ênfase em Processos Psicossociais, cujo espaço se caracteriza principalmente por esse nível de discussão e críticas sociais, e possivelmente abarque esse "idealismo" do compromisso social no ensino da psicologia. A depoente chega a afirmar que considera importante esse aspecto na formação do psicólogo, chamando-o de "veia crítica", e ao relatar sobre o que pensa acerca da prática nos Recursos Humanos: "*Essa atuação, eu acho que é mesmo um pouco problemático sim. Parece que você vai vender sua alma mesmo... é a imagem que eu tenho."*.

No entanto, a estudante denuncia uma contradição, quando logo em seguida à sua "crítica" sobre a atuação do psicólogo nos Recursos Humanos, ela assume: *"Não conheço realmente. Eu trabalharia, eu não sei o que é."* O que fica evidente da experiência da estudante em relação a sua formação para o mercado de trabalho, como o exemplo do desconhecimento sobre Recursos Humanos, é que não se trata de uma reflexão crítica sobre a atuação profissional, mas sim, uma preocupação pessoal por não saber "realmente" qual é a função do psicólogo nessa área. Seu desejo é de que o curso tivesse pelo menos uma disciplina ofertada sobre Recursos Humanos para tentar minimizar esse "déficit". Pois como ela mesma diz: *"Mas, aí é que tá: se eu fosse trabalhar, eu não tenho conhecimento nenhum."* Essa queixa é referida inclusive a demais setores de atuação profissional, como à educacional e o SUS. Sendo assim, se a estudante desconhece a função do psicólogo nesses campos de atuação, é pouco provável que ela estivesse fazendo uma reflexão crítica sobre o compromisso social da psicologia, mas, antes, demonstrando preocupação e insegurança por não se sentir preparada para a prática profissional neste ou em outros setores.

Nesse caso, é possível compreender a angústia que a entrevistada menciona no início de seu depoimento, estando ela relacionada ao sentimento de despreparo para o mercado de trabalho. Ou seja, trata-se de não saber "*como fazer na prática*" aquilo que aprendeu na academia. Sendo assim, é possível considerar a insegurança da depoente, próxima a de um estudante calouro no curso de psicologia: "fascinado" pela multiplicidade da psicologia, porém sem conhecimento nenhum, e ainda com um longo caminho a ser percorrido. Como suas palavras finais exemplificam: *"Acho que pela angústia... essa sensação de que ta faltando alguma coisa, de que na hora que eu sair daqui, eu vou ter que procurar uma formação a mais"*.

Se a estudante se sente como um "calouro", no sentido de olhar para seu curso como "fascinante" e cheio de "coisas bacanas" a serem aproveitadas e conhecidas, cujo percurso só dependeria dela, é possível compreender também porque durante boa parte de seu depoimento, ela insiste em voltar para si a responsabilização de seu desconhecimento sobre a

prática profissional. Assim, segue "fascinada" com o seu curso, porém, igualmente angustiada. Do ponto de vista da depoente, a formação "bacana" que ela reconhece no curso de psicologia da UFMG, "fascinante", com muitas teorias e abordagens, com a "veia crítica do compromisso social", na verdade se trata de uma formação "idealista", cujos conhecimentos permanecem dentro da academia, no "mundo das ideias" e, com efeito, longe do "chão" da prática profissional.

2.3 Estudante "O" – *"Eu, ingênuo, pensei que ia sair daqui formado sabendo muito mais sobre psicologia."*

a) Depoimento

Henrique: Como tem sido sua experiência na formação em psicologia?

Estudante O: Honestamente, não muito boa. Porque eu acho que o sistema educacional, como um todo, tem problemas sérios. E isso afeta a universidade pública, obviamente, porque ela está introduzida dentro de um grande sistema. E hoje eu vejo uma prioridade de se formarem números e não a qualidade de profissionais ou pesquisadores. Então, eu vivenciei aqui dentro um processo de adensamento de turma. Quando eu entrei, eu entrei numa turma de trinta alunos. Hoje entram sessenta, setenta... Hoje eu tenho cerca de quatro horários de cinquenta minutos diretos, e antes eu tinha dois de cinquenta. Ou seja, é uma compactação das aulas. E isso no meu entender é um problema muito sério, muito grave. Porque perde qualidade. Imagina se todo mundo quiser falar alguma coisa. Setenta? Impossível! E nas ciências humanas, o que importa não é fazer um exercício numa prova fechada. Se você fizer isso você tá tentando objetivar certas coisas que não são objetivas. Então, assim, acho que nossa formação está passando por uma piora muito séria. E na minha trajetória, na minha formação, eu sinto falta de uma coisa que é... Falta uma harmonia no curso, sabe?... Porque, assim... Parece que eu entrei num período de transição de currículos. Na verdade, é uma transição de currículos... Eu tomei algumas bombas, né?Assim, no início do curso... Eu fui reprovado, acho que em duas ou três disciplinas e isso gerou um problema muito sério porque as matérias obrigatórias não foram ofertadas, um bom tempo sem serem ofertadas. E a gente seguiu o curso sem essas matérias e sempre recebendo a resposta: ah, semestre que vem a gente resolve isso. Sendo que era obrigação da universidade oferecer as obrigatórias.

Mesmo eu estando errado por um lado porque eu fui reprovado... Errado não, isso pode acontecer com qualquer pessoa. Você tem o direito de não ser aprovado em tudo. Isso aconteceu e não foi só comigo.

Então eu vejo assim, aqui dentro da UFMG, o curso de psicologia, num sucateamento sistemático. Em que ao mesmo tempo, algumas pessoas tentam manter vivas. Quando chegam umas pessoas num grupo novo, entra no colegiado e tentar revivar alguma coisa, tem uma boa ideia, sempre esbarra no movimento que é de um sistema maior. Assim, é de deixar a pós-graduação cada vez mais diferente da graduação. Diferente eu digo, assim, é numa prioridade mesmo. Os professores que dão aula na pós-graduação, eles tem um status. Essa é que é a verdade. Às vezes ganha mais dinheiro, eu não sei sinceramente como funciona essas coisas. Mas dá pra você perceber claramente que, entre você dar uma aula numa pós-graduação, e gerar uma nova pesquisa, um novo doutor, uma coisa assim, é melhor do que dar aula na graduação, numa turma cada vez maior, cada vez mais difícil de lidar e tal. Você tem uma perda muito grande da graduação. Mas os formandos de hoje serão os pós-graduandos de amanhã. Então eu vejo o cenário de uma maneira muito negativa. Acho que é possível você aprender uma série de cosias, sair daqui com uma noção, absorver alguma coisa de positivo. Mas, eu acho que a formação, eu.. acho que seria, num nível ideal, muito mais diferente do que isso. Se eu pudesse pensar na minha graduação ideal, ela seria muito diferente mesmo.

Henrique: Como seria?

Estudante O: Porque eu acredito assim, a prática é reservada ao final do curso. Os estágios aqui só começam a acontecer... bom, pelo menos no meu curso é assim, nos últimos períodos. E até lá você tem um bombardeio teórico... Às vezes de teorias que são opostas, às vezes se contrapondo a outra. Não que isso seja negativo, acho que tem que ter uma diversidade de teorias, mas não é o que acontece aqui dentro da universidade. O que acontece são algumas disputando poder. Isso dá pra você perceber claramente. Você tem de um lado, assim, quem puxa para o lado da psicanálise, a neurociência e a psicologia social. E disputam cargos e poder, número de professores, número de laboratórios, número de salas, número de adeptos... para trabalharem nos seus laboratórios. Isso a meu ver é negativo. A gente vai vendo as teorias, e vai vendo sua aplicação, quando você está lá no sétimo. Você tem aula de metodologia, por exemplo, no segundo período. Mas você vai fazer pesquisa só lá na frente.

Então, assim, perde o valor, a vivacidade, se torna algo teórico demais. Tá, tudo bem, a gente precisa de teoria, mas como isso se integra na prática?

Eu fiz uma matéria no teatro, "oficina de consciência do corpo", eu tive aula de anatomia muitíssimo mais aplicada à psicologia do que a obrigatória que eu vi aqui. Penso que pra melhorar, o ideal seria a gente ter uma experiência prática junto com a teoria, ao longo do curso. Sabe? Integrar a teoria à prática desde o início. Eu acho que de alguma forma isso já é feito no currículo novo. Coisa que não era feito no meu currículo. Mas seria importante também a diversidade. Acaba que você tem poucas opções. As optativas, você tem que escolher as que têm disponíveis. Normalmente, pro oitavo, nono e décimo... tinha quatro disciplinas optativas. Dessas quatro, duas no mesmo horário. Duas disciplinas de psicanálise no mesmo horário. Ora, quem faz psicanálise gostaria de fazer as duas. Não tem essa opção. Então tem uma série de dificuldades logísticas e... econômicas, que estão afetando nosso curso. E eu não sei como seria possível mudar isso aqui dentro sem pensar em um novo sistema educacional, em uma mudança de paradigma da educação.

A gente tá num contexto de universidade pública, acho que no contexto da universidade privada isso é ainda pior. Eu já estudei na FUMEC, dois períodos antes de entrar aqui, e vi um caráter capitalista muito forte. Investimento em marketing. Fácil de entrar. Às vezes, a pessoa entra iludida achando que aquilo vai garantir a ela um futuro mais digno, num curso superior e, na verdade, ela vai ficar endividada, não vai conseguir emprego. As pessoas que estudam à noite, por exemplo, e trabalham todo o dia, não conseguem fazer bem um curso superior a fundo por falta de tempo... vai ser um profissional que a chance de ele ser medíocre é muito grande mesmo. Ele não teve os espaços necessários para ele estudar. Mas a universidade vende a imagem de que aquilo será a chave para o futuro dele. Depois já vende a imagem que você tem que fazer uma especialização. Sempre pagando. Enquanto isso, a universidade pública vai perdendo qualidade porque aqui acontece um movimento diferente. Que é ser polo de excelência de pesquisa em algumas áreas, mas de ficar presa na ação como consequência desse processo. Então a mudança tem que ser de uma forma mais ampla. O que quer uma universidade? Tá formando profissionais pra que? Pra manter uma sociedade desigual, com sérios problemas? O psicólogo vai ser formado pra quê? Pra... apagar incêndio psicológico da sociedade? Ou pensar numa sociedade que adoeça menos, que tenha uma harmonia maior, que o preconceito seja diminuído? Acho que falta a nós, como um todo, não só aqui no curso de psicologia, os seres humanos em geral, repensar a educação como um todo. Porque o rumo que ela toma impede... preparar pessoas pra um trabalho de exploração, dessa lógica capitalista que existe há anos e que cada vez se torna mais violenta.

Você não tem nem mais uma polaridade: capitalismo X socialismo. Isso já se perdeu de certa forma. Então o único viés é ganhar dinheiro em cima do outro, o lucro. E ai você, com certos ideais, tenta se locomover porque você não consegue se manter, seja no sistema público, seja no sistema privado, ou autônomo, você acaba não tendo muita área de manobra. Então é importante repensar a educação nesses termos gerais.

Henrique: Como você avalia a demanda de mercado ao psicólogo?

Estudante O: Eu andando por ai, na rua, eu vejo que, infelizmente, o psicólogo ainda é muito desvalorizado. Por uma série de motivos. Se nossa profissão tivesse o valor que ela deveria ter, a sociedade seria muito melhor. Tem muita demanda. Desde na escola pra se pensar na educação, o psicólogo tem um papel fundamental nisso. Nos hospitais, a saúde está relacionada diretamente com o psiquismo. Não existe essa separação corpo e mente, aspectos psicológicos mentais e emocionais. Pra saúde é fundamental um psicólogo, seja na psicoterapia individual, seja na saúde coletiva. Como promover o bem estar da sociedade, da pessoa, das comunidades, instituições? Então, existe muita demanda. O que acontece é que isso é deixado de lado. Por exemplo, a medicina pega um campo que seria muito mais bem executado pelo psicólogo e assumi pra ela... por questão de poder mesmo. Os médicos se apropriam de uma área que a psicologia poderia dar uma luz muito mais interessante. Um objeto muito mais afim dela. Seja por falta de credibilidade vinda dessa confusão da gente não ter um objeto muito definido, de uma disputa entre abordagens que acontece direto, com uma disputa de caráter de egos inflados. Muitas vezes, a gente vê um desrespeito entre as abordagens que vai gerar lá na frente, no público leigo, a ter uma... menor credibilidade. Como é que eu vou acreditar numa ciência que vive brigando internamente? Que não sabe nem o que está estudando direito? Você vê psicólogo falando mal um do outro. E a formação tão pouco rigorosa. Eu acho isso também, existe uma demanda lá, mas a formação não é rigorosa. Rigorosa eu não digo no sentido de ter uma aprova difícil. Não é isso.

Henrique: Como você avalia a sua formação em relação ao mercado de trabalho?

Estudante O: Olha, eu acho que dentro da universidade pública, aqui tem um enfoque muito acadêmico. Então acaba que o mercado de trabalho quase não é o tema que a gente pensa muito. A gente pensa teoricamente, em pesquisa, demandas de pesquisa... isso a gente vê demais a todo segundo. Mas, a demanda de atuação do profissional, vinculado à academia,

aqui dentro é muito pouco. Deveria ser maior, deveria pensar que a maioria das pessoas que estão aqui não seguirá a carreira acadêmica. E prestarão serviços a sociedade. Que serviço é esse que a sociedade quer hoje? O que é preciso? Entrar para o setor público, por exemplo, como um psicólogo que trabalha na prefeitura, o que eu vou ter que fazer lá? Se eu for um psicólogo clínico, o que a sociedade hoje vai me apresentar ali enquanto clientela? O que eu tenho que tá em busca constante ali dentro? Se eu for um psicólogo institucional, dentro de uma empresa, né? A gente tem muito aqui o incentivo pra pesquisa. Tudo bem, pesquisa é muito importante. Mas, a gente aprender a se portar diante dessa situação, amanhã, ali no meio próprio... a gente vê muito pouco, sabe? Estágio, extensão... Não tem muita variedade, muita abertura... no meu entender, na minha trajetória... por isso que eu fico meio...

Acho assim, a visão do psicólogo é daquele profissional que vai escutar problemas... E de preferência que ele resolva o meu problema sem eu ter que me envolver com isso. Eu não tive muita experiência em estágio até hoje, a experiência que eu tive foi no início do meu curso. Quando eu trabalhei na prefeitura, no "Bolsa-família". Ali a gente fazia um trabalho burocrático, atendimento ao público para fazer cadastramento desse pessoal e visitas domiciliares para saber se o local condizia com a situação socioeconômica que a pessoa tinha relatado. E o que eu via era uma imensa demanda por... uma intervenção de alguma maneira pra melhorar a condição de vida dessas pessoas. E o estado está fornecendo apenas uma ajuda financeira. Mas, às vezes, na cabine, atendendo, fazendo um questionário socioeconômico, uma mãe vinha falar que tava com um problema com um filho usuário de droga, e já não sabia onde procurar ajuda. Então, você vai vendo o número de mulheres que são mães solteiras, ai você já vê o que você aprende sobre produto social; o papel da mulher na sociedade; como que é um problema que tá o tempo todo colocado pra nós e o que o psicólogo vai fazer com isso? O problema das drogas? O psicólogo também tem que pensar sobre isso. Como tratar disso? Problemas escolares. Mãe que tem filhos que faltam as aulas. Se faltar às aulas perde os benefícios. Foi apresentado esse tipo de problema também pra mim. E assim, basta ir à aula? Essa que é a verdade. Eu, enquanto psicólogo ali tenho que estar pensando, vou repetir aquele discursinho que se ele estudar ele vai ser alguém na vida? Se ele tiver o segundo grau completo? O que é ser alguém na vida? Se ele não estudar ele não vai ser alguém na vida? Desconstruir esses conceitos é uma função da psicologia, do psicólogo, da nossa ciência. E isso aí num trabalho de aplicar questionário, você vê que eu percebi essas demandas numa situação que eu não tinha nem como atuar muito. Eles estavam lá se inscrevendo em um programa social, para receber uma pequena ajuda financeira. E todo dia essa coisa. Essas questões eram apresentadas de uma maneira constante. Então

assim, a gente entrava no meio da favela, via como era a relação dessas pessoas, assim. Eu percebi que eles têm uma noção muito mais comunitária que na cidade, na região urbana. E eu pensava muito nisso. Reuniões de condomínio do meu prédio. Eu pensava no meu edifício, tem 88 apartamentos. Classe média alta... Falta uma psicologia comunitária ali dentro. Eles vivem juntos, mas... não sabem viver em comunidade. Não têm uma cordialidade mínima, solidariedade de... ter uma noção assim: esse edifício precisa que todos dependam de todos. E se a gente ficar brigando, cada um ficar pensando no seu, a gente não consegue evoluir enquanto um coletivo. Isso é um sintoma da nossa sociedade capitalista, egoísta. E que aparece nessas reuniões de condomínio e eu fico pensando: meu deus, aqui precisa de uma pesquisa-ação psicossocial! É um absurdo! Então, eu dei um exemplo de dia-a-dia de como é importante um psicólogo tá atuando. Só que assim, acha que um condomínio contrataria um psicólogo pra fazer um trabalho de classe média em uma comunidade? Não. E atualmente eu estou fazendo um estágio em uma residência terapêutica, com pacientes que vieram do sistema manicomial, e que não conseguiram voltar para casa, e tal... mas que ali seriam um lar para eles. E eles fariam atividades externas, ir no cinema, fazer o que eles quisessem, entrar dentro da rede substitutiva. Isso na teoria é muito bonito. Na prática a gente vê que é uma sobrecarga para os trabalhadores, é um sistema quase que manicomial ainda, que continua dentro da lógica. Diminuiu o custo inclusive, um hospital é muito caro, ali é mais barato. O que é curioso é que tudo de negativo vai nos remeter a essa coisa capitalista. Obtenção de lucro de pequenos grupos. Redução de gastos públicos. Privatização. Um modelo neoliberal que foi instalado na América latina e que mostra agora suas consequências. Dentro da universidade isso tá muito claro.

Henrique: Você poderia dizer que possui um pensamento crítico sobre a formação?

Estudante O: Com certeza! Eu tenho um pensamento muito crítico, já bati de frente de mais até perder as forças... e ver que é muito difícil mudar certas atitudes por falta de... por falta de união do corpo dos estudantes... de interesse nisso. Todo mundo quer... Eu vejo muito o povo entrando na faculdade já pensando em formar... o que é um absurdo! Eu acho que esse período que a gente passa aqui dentro é um dos períodos mais bonitos da nossa juventude. É a experiência dessa liberdade que a gente tem. E mais do que isso, é o viver, o aprender, estar na aula, construir o seu conhecimento. Isso é muito importante e as pessoas não valorizam isso. Eu vejo muitos colegas pensando: o que importa é passar, conseguir os créditos, sair e começar a trabalhar. Ai eu falei, é muito difícil lidar com gado. Foi o que

pensei. Fiquei bem revoltado mesmo. E ai, essa atitude que minha turma teve... pensei que eles estivessem por fora. Não, era muito comum. Você vê o movimento estudantil, ele não tem força quase nenhuma por isso. Não tem ninguém interessado em melhorar o sistema, o coletivo. Estão interessados em fazer da maneira mais rápida possível pra conseguir trabalhar e ganhar seu dinheiro. E o reflexo disso é o nosso curso, indo pro buraco e uma imobilidade. Todo mundo engessado nessa coisa. Não tem que culpar meus colegas não, porque eu acho que eles estão agindo da forma como a maioria das pessoas agem. Ninguém quer atrasar o curso, todo mundo quer formar rápido. "Não importa a qualidade, o que importa é eu ter o meu canudo de papel dizendo que sou bacharel em psicologia e que eu posso atuar." E aí? Tem algo de errado. Só a questão do nosso curso, porque eles dão uma noção baixa, nós não aprendemos a fundo. Por exemplo, você gosta de psicanálise? Tem uma introdução à psicanálise. Se você deseja seguir realmente esse caminho, e a psicanálise é a que mais tem cadeiras aqui no curso, a meu ver, ao finalizar o curso aqui, você vai ter que fazer um curso externo, pagando. Às vezes até mesmo aqui dentro da universidade. Aqui tem cursos. Todos pagos. Uma extensão aqui, uma jornada ali, todos pagos, dentro da universidade pública. Isso a meu ver é privatização do ensino público. Você entra aqui, termina sua graduação e não está preparado, você precisa continuar estudando, pagando, pra conseguir ter uma segurança teórica dentro daquela abordagem. Eu cheguei a essa conclusão tem pouco tempo. Eu, ingênuo, pensei que ia sair daqui formado sabendo muito mais sobre psicologia. Serviu pra eu ter uma noção. Posso até não fazer uma pós, mas vou ter que continuar pesquisando por mim mesmo, quebrando a cara, errando ali... buscar minha segurança teórica de forma autônoma, porque a universidade não está fornecendo uma base sólida. Essa é minha impressão.

Henrique: Qual é a sua ênfase curricular?

Estudante O: Eu não tenho que escolher ênfase. No meu currículo não tinha isso. Nossa, eu acho tão absurdo haver essa separação. Mas eu escolheria algo entre Processos Clínicos e Psicologia Social. Acho as duas importantes, mas teria grande dificuldade em escolher. Eu gostaria de ter um espaço onde eu pudesse fazer terapias individuais. E gostaria de ter algum projeto de psicologia social. Seja na educação, na saúde... gostaria de tentar dividir meu tempo nessas duas coisas.

Henrique: Você gostaria de dizer mais alguma coisa em relação a sua formação?

Estudante O: Olha, eu topei participar dessa entrevista, dessa pesquisa, por tudo isso que eu falei... quero falar, quero deixar minha marca. Porque eu acho que, espero que melhore. Tenho esperança, apesar de eu achar que tá tudo ruim, eu acredito que com o tempo, até com os erros, a gente vai acabar acertando. Fazendo cursos mais interessantes, mais respeitosos. Acho que a vida tem muitos ciclos e o que a gente tá vivendo hoje é um próprio ciclo do sistema econômico, de crise eminente, e eu espero que quando isso acontecer possa transformar a psicologia em algo um pouco diferente, e o ensino dela. Que quebre um pouco esses muros, que a psicologia seja mais transdisciplinar, que beba mais na medicina, na biologia, na filosofia, na sociologia, da música, da arte, da teologia, que possa integrar isso de uma forma melhor. Pra gente ter uma ciência mais holística, mais interessante. E a aplicação também. Que a gente possa romper com essa imagem, bem psicanalista, do psicólogo atrás de um divã anotando os sonhos dos pacientes. Mas, que possa ser um psicólogo que pensa algo entre o homem e a sociedade, o universo que está em torno, as interações sociais. Temos uma diversidade muito grande. Espero que nosso ensino aqui dentro, com a mudança do sistema econômico, com a crise econômica que com certeza virá, e vai se agravar, espero que mude um pouco essa lógica capitalista que ainda está muito forte. Uma lógica de mercado, que visa sucatear o ensino público, e ao mesmo tempo, que visa criar focos de excelência em pesquisa. Então eu tenho esperança. Por isso eu deixo minha marca numa pesquisa que eu acredito que pode ajudar a construir um pouco isso.

b) Análise do depoimento

A entrevista acima é marcada por um relato carregado de emoção e que vai se intensificando no decorrer da entrevista do estudante. Na primeira frase, quando o depoente de certa forma busca responder à pergunta do pesquisador, ele parece sinalizar a direção de sua experiência: *"Honestamente, não muito boa."* No entanto, uma compreensão mais ampla da complexidade de sua fala só será possível ao longo de uma análise minuciosa, principalmente, porque o contato com sua experiência pessoal é constantemente evitado pelo estudante durante toda a entrevista, na medida em que parece se "esconder" atrás de um discurso sobre o tema, porém distante de si mesmo.

Desde o início da entrevista o estudante fala sobre o sistema educacional, *"como um todo",* que possui problemas sérios e que, segundo ele, afetam diretamente a universidade

pública, gerando perda de qualidade na formação do estudante. Na medida em que parece buscar exemplificar os efeitos negativos desse sistema, o entrevistado dá início a uma série de apontamentos em relação à "sua formação". Dentre os quais, ele destaca a existência de uma *"prioridade de se formarem números e não a qualidade de profissionais"* e, em seguida, afirma ter vivenciado *"um processo de adensamento de turma"*. Ou seja, como dito pelo estudante, *"hoje entram sessenta, setenta"* alunos em uma mesma turma no primeiro período da graduação. É possível compreender que essa situação afeta negativamente o processo de formação dos estudantes, pela dificuldade em se manter a mesma qualidade que se teria em uma turma com menor número de alunos.

A questão da oferta de vagas anuais (132), – com uma entrada de 66 alunos no primeiro semestre e outra entrada de 66 alunos no segundo semestre –, confirmada pelo departamento de psicologia da UFMG, e presente também no relato da experiência da depoente "S", não se trata, todavia, de uma situação "vivida" pelo entrevistado, haja vista o fato de assumir que ao entrar no curso sua turma teria cerca da metade dos calouros que existem agora. No entanto, deve ser considerado que, em certa medida, esta mudança no número de alunos por turma afetou as últimas turmas do currículo antigo, do qual o estudante faz parte, já que eles fizeram as disciplinas optativas do final do curso, em sua maioria, com os alunos do currículo novo, em turmas realmente superlotadas.

Ao relatar que havia tomado algumas "*bombas*" no início da graduação, o depoente fala sobre a dificuldade que teve em cursar novamente as disciplinas obrigatórias perdidas. Segundo ele, a oferta posterior dessas disciplinas seria uma obrigação do seu departamento, mas que não foi cumprida em tempo hábil. Todavia, de acordo com informações obtidas de um professor, membro do colegiado de 2012, a oferta de disciplinas obrigatórias excluídas do currículo novo para os repetentes foi feita sistematicamente por três semestres. Além disso, os alunos foram convocados individualmente pelo Colegiado para combinar a oferta e o modo de cursar as disciplinas obrigatórias que estavam devendo.

Cabe destacar aqui o fato de que, para o estudante, seguindo sua fala a despeito da contradição apontada, se o colegiado não cumpriu com suas "obrigações" quanto à oferta das disciplinas, no tempo em que ele entende como justo, é possível pensar que ele ainda se sinta prejudicado, responsabilizando seu curso pelas dificuldades em se organizar nas sequências dos semestres ou mesmo pelo atraso na sua formação.

Além disso, mais à frente ele levanta outra questão, também de difícil compreensão a princípio, sobre a existência de teorias psicológicas que se contrapõem. Apesar de dizer que acha importante essa diversidade, ele considera que o que acontece dentro do seu curso, no

entanto, *"são disputas de poder"* entre os professores das diferentes abordagens. Nesse ponto, é possível pensar que este aspecto da formação lhe pareça como um problema ou prejuízo no seu processo de formação, talvez pela dificuldade que sente no entendimento da natureza dos diferentes conteúdos ensinados. Essa compreensão poderá ser mais bem evidenciada à frente dessa análise, quando ele irá dizer sobre o objeto de estudo da psicologia.

Assim, pode-se perceber que diante das diferentes "críticas" feitas pelo depoente até aqui, a "obscuridade" de seu relato permanece como uma marca significativa. Ao mesmo tempo em que ele traz diferentes e importantes questões sobre a formação, ele também se perde na incompreensibilidade de suas conexões com o tema central, deixando uma sensação de que esteja evitando algo de sua experiência, através de um discurso vazio. Até mesmo quando parece fazer menção a sua experiência acerca da formação, ele se vale de generalizações: *"Então eu vejo o cenário de uma maneira muito negativa"*. O "cenário" seria sua formação?

De toda forma, a partir desses apontamentos feitos pelo entrevistado, fica clara sua percepção negativa em relação à sua formação. Essa experiência vai ganhando contornos mais bem definidos quando ele começa a falar da sua percepção da prática profissional e sua relação distante com os conhecimentos teóricos ensinados em sala de aula. O estudante relata que as práticas de estágios são ofertadas somente no final do curso, o que para ele: *"assim, perde o valor, a vivacidade, se torna algo teórico demais."* Na sua percepção, as teorias ensinadas no curso parecem manter-se sem maior relação com a prática profissional e, assim, ele diz: *"pra melhorar, o ideal seria a gente ter uma experiência prática junto com a teoria, ao longo do curso."* Como apontado no início deste capítulo, de acordo com o plano pedagógico atual do departamento de psicologia da UFMG, em consonância com as Diretrizes Curriculares (2004), tem-se buscado através dos estágios básicos evitar o indesejável acúmulo, nos períodos iniciais do curso, de excessiva carga didática relativa ao saber teórico.
O estudante faz parte do "currículo antigo" do curso de psicologia da UFMG, e supõe que essa integração entre prática e teoria já esteja acontecendo no currículo atual, do qual ele não faz parte. Talvez por isso, provavelmente, se sinta mais uma vez preterido em relação aos alunos matriculados na nova versão curricular do curso.

Nesse sentido, é apropriado apontar a diferença da experiência desse estudante com o relato no depoimento anterior da estudante "S". Em relação a sua entrada no curso, já no currículo novo, ela relata que os estudantes veteranos proferiram demasiadas críticas acerca do currículo novo e demais mudanças no departamento, como o aumento das turmas. Segue o trecho ilustrativo da fala de "S": "*os alunos veteranos chegavam bombardeando a gente,*

dizendo que isso era muito errado, não podia estar acontecendo, que nosso currículo era muito avacalhado, e muita crítica. E isso no primeiro período, nós não sabíamos de nada, só mais na frente que isso começou a fazer sentido. Quando a gente entrou foi esse choque com o pessoal falando. Pra mim não tinha nada de errado, a gente não sabia, então ficou aquela angústia no início, o pessoal fazendo um monte de crítica em relação a nossa formação e a gente não fazia nem ideia do que aconteceu..."

Após o estudante deixar transparecer sua insatisfação quanto à falta de integração entre teoria e prática, o que parece apontar uma questão significativa à sua experiência, ele redireciona o rumo de sua fala para uma dimensão "mais ampla", ligada ao ensino da psicologia em "termos mais gerais". Assim, ele volta a mencionar o sistema educacional, que segundo ele necessita de inovação, mudança de paradigmas, e fala das dificuldades econômicas, como caráter capitalista que estaria afetando seu curso de psicologia.

Nesse momento, ele levanta alguns questionamentos em relação ao papel da universidade e também da psicologia: *"O que quer uma universidade? Tá formando profissionais pra que? Pra manter uma sociedade desigual, com sérios problemas? O psicólogo vai ser formado pra que? Pra pagar incêndio psicológico da sociedade?"*. Apesar de o estudante parecer levantar críticas pertinentes sobre os diversos atravessamentos que acometem o ensino e a prática da psicologia no Brasil, sobre a responsabilidade social da profissão e o fazer ético do psicólogo frente às demandas existentes, seu discurso "crítico" fica um tanto vazio de fundamentação, na medida em que ele não apresenta os pontos necessários à compreensão de seus questionamentos, que dariam sustento inclusive aos seus julgamentos em relação ao sistema educacional ou à formação do psicólogo. Dessa forma, vai ficando cada vez maior a sensação de que o estudante está evitando algo de sua experiência pela via de um discurso simplesmente intelectual e ideológico.

Mais à frente, ao falar do seu receio de que "o público leigo" possa não dar a credibilidade de que a psicologia merece, por ela não ter um objeto muito definido e pelas disputas internas entre as abordagens, o estudante levanta a seguinte questão: *"Como é que eu vou acreditar numa ciência que vive brigando internamente? Que não sabe nem o que está estudando direito?"*. Aqui, é possível refletir que, após um discurso distante de sua experiência, o estudante parece deixar escapar uma questão que lhe é particular, mas ainda colocada externamente, como uma preocupação que outras pessoas podem vir a ter em relação à psicologia. Em outras palavras, suas perguntas estão mais próximas de um "autoquestionamento". Quem de fato não está conseguindo acreditar na psicologia? Quem na

verdade está encontrando uma enorme dificuldade de falar sobre a atuação do psicólogo, ter clareza do que está estudando e sua aplicabilidade, a natureza da profissão?

Assim, diante do fato de estar já no final de sua formação, no entanto sem ter clareza acerca do objeto de estudo, "bem definido", da psicologia e não saber identificar a natureza dos conteúdos ensinados em sala de aula e sua relação com a prática, é bem provável que estes aspectos estejam lhe gerando dúvidas quanto à sua própria formação e, com efeito, se sente despreparado e inseguro para uma inserção profissional num futuro próximo. Interessante acrescentar ainda que ele parece "confundir" as disputas entre professores no seu departamento com a diversidade dos desencontros no âmbito geral da psicologia. Ele parece ter uma visão idealizada do contexto de trabalho em uma instituição focada no ensino de uma ciência humana do porte da UFMG e ser incapaz de abrir mão disso, o que gera, ao mesmo tempo, a impossibilidade de reconhecer que são suas próprias expectativas que estão muito além do que é possível.

Mais adiante ele relata que seu curso possui um *"enfoque muito acadêmico"*, assim, *"acaba que o mercado de trabalho quase não é o tema que a gente pensa muito."* Segundo o depoente, seu curso estaria mais voltado na formação do estudante para seguir uma carreira acadêmica, na medida em que observa o interesse em desenvolver um pensamento sobre teorias, pesquisas, mas ratifica sua opinião de que este aspecto acarreta falhas quanto à preparação do estudante para o mercado de trabalho. Ele faz lembrar que boa parte dos colegas de sua turma não irá seguir a carreira acadêmica, mas que pretendem ingressar no mercado de trabalho tão logo estejam formados. Como visto, esta percepção de uma "compartimentação" na formação do psicólogo da UFMG está presente nos demais depoimentos.

Em seguida ele levanta os seguintes questionamentos: *"Que serviço é esse que a sociedade quer hoje? Entrar para o setor público, por exemplo, o que vou ter que fazer lá? Se eu for um psicólogo clínico, o que a sociedade hoje vai me apresentar ali enquanto clientela?"* Mais uma vez, observa-se que o estudante deixa transparecer sua insegurança quanto ao fato de não saber sobre a prática nesses diferentes campos de atuação profissional. Cabe destacar também que o depoente tampouco se inclui ao falar da "maioria dos estudantes" que desejam ir para o mercado de trabalho depois de formados e não seguirem uma carreira acadêmica. Quando o estudante relata sobre o estágio que fez na prefeitura, onde realizava atendimentos a um público de baixa renda para fazer cadastros dessas famílias e visitas domiciliares, ele diz: *"E o que eu via era uma imensa demanda por... uma intervenção de alguma maneira pra melhorar a condição de vida dessas pessoas"* Imensa demanda pelo

que? Que tipo de intervenção? É curioso perceber que a exaltação do depoente aumenta tanto quanto seus questionamentos se seguem, com grande carga agressiva no dizer, indicando seu conflito elementar evitado.

O entrevistado observa no seu dia-a-dia as questões sociais que o interpelam diretamente no seu lugar de formando em psicologia e potencialmente detentor de um saber específico, capaz de avaliar acuradamente determinados fenômenos e dar respostas interventivas. Porém, não consegue avistar possibilidade de atuação, a aplicabilidade de seus conhecimentos, o "*como fazer na prática*". No exemplo em que trouxe sobre as reuniões de condomínio de seu prédio, ele observa a existência de brigas entre as pessoas e imagina a possibilidade da atuação de um psicólogo para mediar os conflitos. No entanto, ao observar e pensar no mundo que se abre em possibilidades de atuação profissional, todavia, sem clareza de suas "ferramentas de trabalho", ele se sente despreparado, "intimidado", cuja saída encontrada até agora parece ser a de "contra-atacar", através de um discurso ideológico, vazio e iracundo, como podia ser percebido anteriormente em outros momentos de sua fala.

Em síntese, é possível compreender inclusive sua "revolta" contra os colegas que desejam, segundo sua "crítica", *"passar, conseguir os créditos, sair e começar a trabalhar"*. Nada mais amedrontador para ele do que o ingresso agora no mercado de trabalho, uma vez que não sente confiança na sua formação, até o momento, ainda vista de forma idealizada. *"Eu, ingênuo, pensei que ia sair daqui formado sabendo muito mais sobre psicologia".*

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscou-se até aqui apreender, de forma geral, como se estrutura e quais aspectos caracterizam a proposta do curso de graduação em psicologia oferecido pela UFMG e analisar as entrevistas dos estudantes "A", "S" e "O", acompanhando o modo como cada um deles elabora sua experiência pessoal sobre a formação, no esforço de identificar os elementos essenciais que permitissem chegar ao objetivo desta pesquisa, identificar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre a formação que está recebendo.

Neste caso, o pensamento crítico do estudante seria aquela atitude capaz de empreender uma discussão racional sobre a formação em psicologia, apresentando possibilidades de compreensão que dessem sustento aos julgamentos realizados por ele. Mais especificamente, seria a capacidade de refletir sobre o percurso da formação, os conhecimentos adquiridos/produzidos no contexto acadêmico, reconhecendo a amplitude e a diversidade da psicologia enquanto ciência, bem como a natureza da prática profissional e, portanto, os limites e as possibilidades da formação do psicólogo durante o período da graduação.

A fenomenologia, enquanto referencial metodológico, auxiliou na compreensão do modo como os conteúdos analisados articulam-se de forma a revelar a particularidade de cada sujeito, um movimento que demonstra como cada um deles expressa seu "posicionamento crítico" sobre a formação. Das diferentes formas de expressão e direções que o pensamento crítico assumiu na vivência dos estudantes, destaca-se no presente capítulo aquelas que se mostraram comuns a todos os entrevistados. Assim, a partir de uma análise consciente dos depoimentos, buscou-se deliberadamente a apreensão dos elementos que emergiram como essenciais, aquela parcela invariante que se conservou no grupo pesquisado. Foram encontradas quatro "temáticas" comuns, que serão tratadas a seguir, na intenção de reconhecer esses "modos invariantes" das expressões dos estudantes sobre a formação, permitindo por sua vez o caminho para o objetivo desse trabalho.

Na análise das entrevistas, a despeito dos estudantes terem traduzido de forma singular suas experiências, foi possível captar de forma evidente a experiência da formação como um processo marcado pela própria estrutura do curso, organizada pelo colegiado e pelo departamento de psicologia da UFMG. Essa estrutura, extrínseca as escolhas dos estudantes em qualquer instituição, foi apontada pelos sujeitos da pesquisa como geradora de insatisfação. Além disso, a questão das ênfases curriculares apareceu como um fator de

destaque. Todos apontaram a existência das ênfases como elemento cuja configuração faz do final da graduação um percurso limitador na aquisição da pluralidade de conhecimentos disponíveis e na preparação do formando para o mercado de trabalho. Outro aspecto expresso pelos estudantes foi o reconhecimento "positivo" frente ao caráter da formação oferecida pela UFMG, marcada por uma estrutura empenhada no desenvolvimento das habilidades dos estudantes para o seguimento da carreira acadêmica. O derradeiro aspecto destacado das entrevistas apresenta o percurso da formação como uma experiência indissociável da preocupação sobre a preparação para o mercado de trabalho. Todos os estudantes entrevistados manifestaram sentimentos de insatisfação e insegurança quanto ao despreparo sentido para a prática profissional.

As quatro temáticas supracitadas estão organizadas a seguir em uma sequência que visa favorecer a apreensão de suas estruturas individuais. No entanto, cabe ressaltar que elas articulam-se intrinsecamente umas às outras, ou seja, a compreensão de cada uma delas não poderia prescindir da compreensão das demais. Para tanto, na estruturação das referidas "temáticas" comuns às experiências investigadas, foi necessário a discussão dos seus conteúdos com a produção apresentada no referencial teórico dessa dissertação e demais documentos e autores que se fizeram importantes posteriormente.

1. A formação acadêmica como "estrutura complicada" do curso de psicologia

No contato com os depoimentos dos estudantes foi possível captar de forma unívoca e evidente a experiência da formação como um processo marcado pela própria estrutura do curso, organizada pelo Colegiado e pelo departamento de psicologia da UFMG, com base no projeto pedagógico vigente. Essa estrutura, extrínseca as escolhas dos estudantes em qualquer instituição, compreende a matriz curricular, o número de vagas para os alunos por turma, a oferta de um elenco determinado de disciplinas, estágios e outras atividades, com horários, condições de avaliação e outras exigências pré-definidos. Ela foi apontada pelos sujeitos da pesquisa como geradora de insatisfação, segundo eles, devido à dificuldade dos entrevistados em organizarem seus planos de estudos semestrais e o atraso na conclusão da graduação dentro dos cinco anos previstos pelo curso.

As atividades de ensino do curso são ministradas pela manhã, das 07:30 às 11:00 e, a tarde, das 13:00 às 16:30, na intenção de viabilizar a flexibilização curricular prevista na atual versão curricular (UFMG, 2006). No entanto, no entendimento das estudantes "A" e "S", *"há*

faltas de ajustes de horários" entre as disciplinas ofertadas e destas com os estágios, gerando atrasos na formação em relação ao tempo previsto de cinco anos. Ou seja, segundo as estudantes entrevistadas, existe o encontro de duas disciplinas, ou de uma disciplina e um estágio no mesmo horário, ambos importantes para a formação das estudantes, que exige uma inevitável escolha por parte delas e, com efeito, gera pendências de outras disciplinas e estágios a serem cumpridos somente no semestre seguinte. Como ilustra as palavras da depoente "A": *"quem tem aula manhã e tarde... para conseguir estágio é quase impossível. Geralmente, você tem que cancelar as matérias da tarde inteira".*

Na opinião da estudante "A" existe no curso uma *"falta de organização"*. Na intenção de sustentar seu ponto de vista, segue sua fala dando o exemplo de que está cursando disciplinas *"só terça, quarta e quinta"*, ficando livre nos outros dois dias da semana. Assim, ela entende que seria mais fácil cumprir seu plano de estudos semestral se as disciplinas fossem disponibilizadas totalmente pelo turno da manhã ou da tarde, deixando o outro período livre para os estágios. Ainda na perspectiva da estudante "A", a carga horária dos estágios é muito grande e não têm conseguido realizar todos na instituição (SPA), pois não há vagas para todos os estudantes. Na tentativa de buscar fora o cumprimento desses estágios ela relata que não possui tempo disponível para isso. Segundo o relato de "S": "*No semestre passado eu optei pelos estágios, deixei as disciplinas de ênfase. Nesse eu tentei conciliar, mas já estava com saldo devedor em disciplinas."*

Aqui, embora as estudantes não tenham sido claras quanto à quais disciplinas e estágios estariam tendo choques de horários, entendeu-se que poderiam estar se referindo aos estágios "extracurriculares", pois os horários de disciplinas e estágios dentro de uma mesma ênfase não se sobrepõem. De outra forma, como prevê o projeto pedagógico do curso de psicologia (UFMG, 206), existe a possibilidade, e não a obrigatoriedade, do aluno fazer até dois estágios em outra ênfase, podendo, assim, haver sobreposição de horários.

Assim, os depoimentos dão a entender que o atraso na conclusão do curso seria inevitável devido à forma como são ofertados os créditos a serem cumpridos pelos formandos e as dificuldades destes em organizarem seus planos de estudos a cada semestre. Nas palavras da estudante "A": *"Quem consegue se formar em cinco anos é uma guerreira. Eu vou tentar, mas não sei se vou conseguir."* Além disso, ela diz no final: *"Quando o colegiado começar a ver que tem muita gente que não ta conseguindo se formar, está faltando oferta de disciplinas, tem alguma coisa errada nesse projeto..."*, vão perceber que *"a UFMG tem uma estrutura de curso um pouco complicada."*

Cabe refletir aqui a menção da estudante “A” sobre a questão dos estágios a serem cumpridos no curso de psicologia da UFMG. Como consta no projeto pedagógico do curso, o Colegiado de psicologia buscou redefinir os parâmetros quanto à preparação do profissional para o mercado de trabalho, incluindo novas atividades de estágio; tem-se buscado evitar o indesejável acúmulo, nos períodos iniciais do curso, de excessiva carga didática sem sua conjunção com a atividade prática de estágios (UFMG, 2006). Para garantir a carga horária necessária a todos os alunos nos estágios, o curso de psicologia prevê a oferta semestral de 12 turmas de estágio curricular básico e 16 turmas de estágio curricular em cada uma das ênfases propostas (UFMG, 2006). Aqui, destaca-se uma contradição presente no projeto pedagógico do curso de psicologia da UFMG, pois a oferta semestral de 12 turmas de estágio curricular básico é contabilizada como carga horária de “disciplina” e não como carga horária de “estágio”.

Ainda sobre o projeto pedagógico vigente, parte dos estágios é obrigatoriamente feito fora da universidade (extra-SPA), talvez na intenção deliberada do curso de psicologia da UFMG em oferecer uma formação mais ampla e qualificada ao estudante de psicologia. O que parece não ser reconhecido dessa forma pelas estudantes entrevistadas. Além disso, para os estágios feitos na universidade (SPA) sempre há vagas para os alunos que a elas tem direito. A questão, todavia, é que as vagas por turma de estágio são limitadas e há uma seleção que é feita pelo professor-supervisor e não pelo Colegiado ou pela “universidade”, como os depoimentos levam a entender.

Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, baseando-se nas Diretrizes Curriculares (2004), os cursos têm buscado maior relação entre teoria e prática na formação do futuro psicólogo. A reforma pedagógica do curso de psicologia da UFMG, pautada nas orientações das Diretrizes Curriculares (2004), parece ter buscado prover o desenvolvimento do conjunto de habilidades e competências dos formandos, através da oferta de diferentes práticas estagiárias, possivelmente por entenderem que estas atividades são consideras como subsídios para a reflexão teórica, bem como do papel do psicólogo nos diferentes contextos de atuação. Lembrando Gondim (2002), a perspectiva de uma formação que busca ampliar as experiências práticas dos estudantes, se apresenta como alternativa para atender às exigências do mundo contemporâneo de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal, necessários para a atuação em situações de imprevisibilidade.

Curioso observar que, se por um lado a estudante “A” se queixa pela elevada carga horária dos estágios a ser cumprida, o estudante “O”, que pertence ao currículo antigo, levantou uma questão sobre a falta de atividades práticas em estágios, apontando um

"bombardeio teórico" na sua formação. Se antes, a falta de estágio dificultava a formação qualificada do estudante matriculado no currículo antigo, agora, no currículo atual, a existência da presente carga horária é sentida pela estudante como um "complicador" no ritmo de sua formação. Considerando o avanço na qualificação da formação do estudante de psicologia da UFMG, provido pela reforma curricular de 2008 (UFMG, 2006), cabe refletir sobre a partir de que ponto de referência as estudantes "criticam" a "grande" carga horária dos estágios? Do ponto de vista de suas dificuldades particulares? Por outro lado, no caso do estudante "O", com seus apontamentos sobre a falta de estágios no seu currículo, não poderia também estar utilizando esta situação para justificar-se frente ao seu sentimento de despreparo e insegurança para a prática profissional e o ingresso no mercado de trabalho?

Outro aspecto que se mostrou pertinente dentro dessa temática se refere às menções dos estudantes quanto ao *"adensamento de turmas"*, cuja ação está, em certo sentido, respaldada pela reforma curricular do departamento de psicologia da UFMG (UFMG, 2006). Segundo o depoimento da estudante "S": *"Quando a gente entrou, era uma turma de 66, e não tinha sala que comportava isso, nós éramos uma turma gigante, então tiveram que derrubar uma parede pra juntar duas salas."* Nesse aspecto, cabe lembrar que com a reestruturação do curso de psicologia da UFMG, a oferta de vagas anuais (132) prevê a entrada de 66 alunos no primeiro semestre e outra entrada de 66 alunos no segundo semestre. O curso passou a contar, portanto, com turmas que preveem o preenchimento de 66 vagas, em disciplinas obrigatórias e optativas, do primeiro ao sétimo períodos. Sendo que, somente do oitavo ao décimo períodos as turmas tenderiam a ficar menores, subdividindo-se nas atividades das ênfases curriculares.

Há de se considerar que os estudantes vivenciaram uma transição entre as duas estruturas curriculares e também o momento de adaptação da estrutura física na instituição para comportar a oferta das vagas, o que pode ter gerado considerável estranhamento dos estudantes veteranos, como será apontado a seguir na fala da estudante "S": *"E os alunos veteranos chegavam bombardeando a gente, dizendo que isso era muito errado, não podia tá acontecendo, que nosso currículo era muito avacalhado".* Atualmente, na UFMG, já existe o Centro de Atividades Didáticas (CAD), um novo prédio construído com uma estrutura moderna que possui salas que comportam até 100 alunos. No entanto, a partir do entendimento desses alunos, o aumento da estrutura física que comporte maior número de alunos por turma não estaria significando uma evolução do ponto de vista da qualidade do ensino. Ou seja, para estes estudantes, com a organização de "turmas gigantes", independente

da reestruturação física, a capacidade de discussão e reflexão dos conteúdos apresentados em sala de aula estaria prejudicada.

Com o foco na experiência dos estudantes entrevistados e posterior análise dos pontos comuns por eles apontados objetivou-se aqui destacar as contradições entre o que é proposto pelo projeto pedagógico do curso de psicologia da UFMG e aquilo que os alunos interpretam e opinam a partir de suas vivências e dificuldades pessoais, não caracterizando portanto uma perspectiva crítica, mas, sobretudo, idealizada.

2. As ênfases curriculares como "limitação" da aquisição de conhecimentos e preparação para a diversidade do mercado de trabalho

Conforme apontado no capítulo anterior, com a intenção de responder às exigências de formação de profissionais cada vez mais qualificados e adequar o currículo do curso de psicologia da UFMG com a definição dos parâmetros da legislação, realizou-se em 2008 a implantação de um novo currículo, pautado pelas Diretrizes Curriculares (2004), que vigora até o presente momento das análises dos resultados dessa pesquisa. A adequação do currículo do curso de graduação em psicologia exigiu uma nova estruturação que contemplasse as ênfases curriculares. A partir do oitavo período os estudantes de psicologia da UFMG passaram a ter que optar por uma ênfase curricular dentre as ofertadas pelo programa de graduação: "Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica", "Processos Clínicos" e "Processos Psicossociais" (UFMG, 2006). As atividades de estágio específico acompanham a ênfase escolhida.

Na análise dos depoimentos, foi possível perceber que a questão das ênfases curriculares apareceu como um fator de destaque. Todos os estudantes entrevistados apontaram a existência das ênfases como elemento fundamental, cuja configuração faz do final da graduação um percurso limitador na aquisição da pluralidade de conhecimentos disponíveis e na ampla preparação do formando para a inserção na diversidade do mercado de trabalho para o psicólogo.

Dos três sujeitos entrevistados, apenas um se encontra matriculado na versão curricular anterior, o estudante "O". No entanto, sua percepção sobre a temática pode sintetizar a experiência de insatisfação do grupo pesquisado: *"Eu não tenho que escolher uma ênfase. No meu currículo não tinha isso. Nossa, eu acho tão absurdo haver essa separação!"*

As disciplinas e estágios das ênfases curriculares têm o objetivo de compatibilizar e integrar os conteúdos teóricos e práticos da formação do psicólogo, capacitando o egresso a praticar atividades de investigação e intervenção na área de sua preferência. Segundo a estudante "A": *"Então assim... bom, porque eu foquei a minha formação na clínica, mas... o mercado não é assim: eu não vou conseguir formar e abrir meu consultório pra sempre... Não, se precisar eu vou ter que ir pra uma clínica do DETRAN, se precisar eu vou ter que ser RH de uma empresa, e qual o conteúdo que eu tenho?"*

Aqui é possível perceber a preocupação da estudante "A", em relação a sua preparação para as emergentes áreas de atuação profissional, uma vez delimitada a escolha pela Ênfase em Processos Clínicos. Na possibilidade e necessidade de buscar outros campos de atuação, como primeira forma de engajamento em um trabalho remunerado, a estudante afirma que estaria despreparada, uma vez que não teve a oportunidade de cursar outras disciplinas que seriam fundamentais para facilitar sua inserção profissional em outros setores.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, após ter cumprido todos os créditos referentes às disciplinas obrigatórias e à carga horária optativa do núcleo de formação comum alocados até o 7º período, o aluno deverá, necessariamente, optar por uma das três ênfases curriculares previstas no currículo, que cursará a partir do 8º (UFMG, 2006). A partir desse momento, a ênfase escolhida deverá ser percorrida integralmente até o término do curso. É facultada ao estudante a opção por uma segunda ênfase, desde que tenha cumprido integralmente os créditos relacionados à primeira (disciplinas e estágios supervisionados específicos) (UFMG, 2006). Ou seja, segundo a estudante "A": *"Não é assim uma escolha minha. O curso me fecha. Eu não posso fazer disciplinas de outra ênfase. Se eu fizer, eu não ganho créditos por ela."* Além disso, a possibilidade de fazer demais estágios, ainda que possível, fica limitada a existência de vagas, uma vez que a preferência dessas está reservada aos estudantes de suas respectivas ênfases.

No Art. 11, das Diretrizes Curriculares (2004), que balizam a organização dos cursos de psicologia no Brasil, as ênfases curriculares são descritas detalhadamente em sua concepção e exige que os projetos de curso devam especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas (Brasil, 2004). O projeto pedagógico atual da UFMG ratifica o entendimento das disciplinas específicas das ênfases como possibilidades de um maior aprofundamento em conteúdos ofertados no núcleo comum do curso, sendo que esse mesmo aprofundamento não deve ser entendido como uma especialização, mantendo-se, com isso, o caráter generalista da formação em psicologia oferecida pela UFMG (UFMG, 2006).

No entanto, como se observa nos relatos dos estudantes, as ênfases têm trazido em sua efetiva estrutura, – para além da *oportunidade de concentração de estudos* e estágios em algum domínio da psicologia –, um caráter limitador do acesso dos estudantes a diversidade de conhecimentos, que ampliariam sua capacitação e as possibilidades de inserção na atual diversidade do mercado de trabalho para o psicólogo. Segundo a estudante "S": *"ela acaba restringindo a formação que era feita aqui. Porque antes, obviamente, você ia direcionar sua formação. Você tinha uma gama de disciplinas optativas e a carga de obrigatórias era bem menor. E aí você poderia escolher a sua formação."* Ao que parece, a existência das ênfases curriculares, com o intuito de oportunizarem a concentração de estudos na área de preferência dos formandos, na verdade, no entendimento dos estudantes entrevistados, ela estaria sustentando uma "contradição" da proposta de uma formação "generalista", na medida em que "fecha possibilidades" para a inserção do egresso na diversidade do mercado de trabalho.

Cabe refletir também se os diplomas dos formandos matriculados no atual currículo terão apostilados, de forma destacada, a ênfase escolhida pelo estudante na graduação. Até a finalização desta pesquisa, tal situação não pode ser confirmada pelo Colegiado, ou pelo Programa de Graduação em Psicologia da UFMG, tendo em vista que a primeira turma do currículo novo ainda não se formou. No entanto, é sabido que em outros cursos, como por exemplo, o da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, os diplomas dos formandos em psicologia são emitidos com o destacamento da ênfase escolhida pelo aluno.

Assim, nas palavras da estudante "A": *"Eu não sei se o mercado sabe o que significa essa ênfase em clínicas. (...) A gente da psicologia sabe. Mas o mercado não sabe disso. E acho que se souber vai ser até pior pra gente."* Neste sentido, é possível compreender as preocupações da estudante quanto às possíveis formas de entendimento do mercado ao receber este egresso para uma seleção, que obteve uma "formação generalista", todavia, seu diploma resguarda uma "distinção" no seu percurso. Diz ela: *"Tipo assim: você quer trabalhar no RH, mas você não sabe aplicar nenhum teste. Ou pior: como você é psicoterapeuta se você não teve nenhuma experiência com nenhum paciente na sua vida?"*

Outro aspecto importante nessa temática se refere ao Art. 8° das Diretrizes, sobre as competências, desempenhos e atuações requeridas do formado em psicologia, confirmando que os cursos deverão garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos. Dentre eles, destaca-se: l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia (Brasil, 2004). Todavia, como visto na realidade dos depoimentos analisados, existe um número de pessoas que escolheram a Ênfases em Processos Psicossociais e outras a Ênfase em Processos de Desenvolvimento e Avaliação

Psicológica, cujas atividades constituintes não contemplam, obviamente, a realização de orientação, aconselhamento ou psicoterapia. Neste caso, diz a estudante "A": *"Aí ele forma e coloca no diploma dele "psicólogo", e abre um consultório. Como vai ser esse profissional atender esse primeiro paciente no mercado de trabalho? Sabe? Nunca teve um atendimento clínico, nunca teve uma supervisão."*

Cabe lembrar que há algumas disciplinas no núcleo comum da atual versão curricular do curso de psicologia da UFMG, como por exemplo, "Introdução à Psicoterapia" (7º período) e "Introdução a Psicologia Clínica" (6º período) (UFMG, 2006), que propõem uma "introdução" do aluno na temática e na experiência teórica com a clínica. No entanto, fica aqui a compreensão de outra contradição da proposta das Diretrizes Curriculares (2004), e não especificamente do curso de psicologia da UFMG. Se por um lado, as Diretrizes têm a intenção de uma formação generalista do estudante e exige o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes na realização de orientações, aconselhamento psicológico e psicoterapia, por outro lado, de acordo com a experiência dos estudantes entrevistados, com a existência das ênfases curriculares, sua estrutura impede que determinado grupo de estudantes não tenham acesso a este conteúdo de forma mais qualificada.

A partir da análise da experiência da estudante "S", foi possível compreender seu processo na escolha da Ênfase em Processos Psicossociais, como uma área que *"ficaria mais fácil a formação"*, apontando outro aspecto de destaque dentro dessa temática. Como relatou a depoente, ela realizou durante a formação uma busca por disciplinas no maior número de áreas possíveis. No momento da escolha, descartou a opção da Ênfase em Processos Clínicos, afirmando que estava *"muito voltada pra psicanálise*" e, também, a Ênfase em Processos de Desenvolvimento e Avaliação Psicológica, dessa vez porque *"sabia que tinham poucos professores na área"*, e, portanto, temia que sua formação ficasse *"meio deficitária"*. Como dito pela estudante, *"A maioria das disciplinas de ênfase e estágios se concentra na clínica. (...), então quase 50 pessoas da minha turma escolheram a ênfase em clínica, 3 em Psicossocial e 4 ou 5 em Avaliação Psicológica. Daí, obviamente vai ter que ser ofertado maior número de disciplinas e estágios na área de clínica. O que vai dar problema pra que escolheu as outras ênfases."* De fato, como consta no projeto pedagógico do curso, cada ênfase oferecida pela UFMG possui cerca de quinze disciplinas optativas/específicas, sendo que a Ênfase em Processos Clínicos está constituída por trinta, ou seja, o dobro das demais (UFMG, 2006).

Neste sentido, cabe refletir sobre um aspecto levantado no primeiro capítulo deste trabalho que diz respeito à existência de uma influência da formação na escolha do campo de

atuação que o profissional pretende seguir. Lembrando Cruces (2006) e Gondim, Luna *et al*. (2010), a ideia limitada quanto à atuação do psicólogo faz com que as pessoas busquem o curso e, ao fazê-lo, ao invés de ser desmistificado, esse ideal é reforçado, o que motiva os estudantes a aderirem à área clínica. Essa "identidade" da categoria, como parece confirmar a presente pesquisa, ainda está presente no imaginário social e na própria estrutura do curso oferecido pela UFMG. O que dificulta, portanto, a construção de um outro perfil profissional, mais abrangente, que poderia se desenvolver e atuar em diferentes situações do presente, como as institucionais e comunitárias (Contini, 2000).

Viu-se no primeiro capítulo a existência de autores que chamam atenção para a necessidade urgente da ampliação dos modos de atuação e do perfil profissional, na medida em que se compreendem os atuais desafios da profissão. Dentre esses desafios, destacou-se a necessidade do aprofundamento do compromisso social da psicologia e o combate ao tradicional modelo clínico-médico ainda vigente nas formações dos psicólogos, bem como à sua representação arraigada no imaginário social. Como apontam os depoimentos, o ideal de profissional liberal pode estar contribuindo para que os estudantes o reforcem, mobilizando-os inclusive a concentrarem seus estudos nas Ênfases em Processos Clínicos. Por sua vez, a grande maioria dos estudantes dessa turma tendo escolhido a Ênfase em Processos Clínicos, tal fato justifica a decisão da UFMG em ofertar um maior número de estágios e disciplinas nessa ênfase no final do curso.

Gondim, Luna *et al*. (2010), afirmam que, apesar das mudanças e ampliações do campo de atuação, a imagem da profissão, cunhada num modelo clínico tradicional de atendimento individual, ainda é a mais conhecida e valorizada pela sociedade e pela própria categoria dos psicólogos. Como afirmou Bock (1997), acerca das universidades brasileiras em geral, que não têm conseguido mudar os motivos de escolha da profissão, percebe-se que a UFMG também mantém algum desses valores subjacentes, fornecendo uma formação com o foco no ensino de uma área historicamente consolidada. Como se vê dentre alguns autores, tal aspecto dificulta, portanto, na construção de um outro perfil profissional, mais abrangente, que possa se desenvolver e atuar em diferentes situações do presente. Lembrando as palavras de Bock (1997, p. 41), já citadas no primeiro capítulo deste trabalho:

> Não temos conseguido mudar esses motivos de escolha da profissão, temos apenas, como demonstrou Mello, aperfeiçoado o discurso de nossos alunos, sem alterar os valores subjacentes. Temos fornecido uma formação técnica que ensina a atuar de determinada maneira em determinada situação, desenvolvendo pouco ou quase nada a capacidade de lidar com o novo, com o desconhecido.

Além disso, lembrando Bernardes (2012), as ênfases curriculares, com sua expressão definidora vinculada aos domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país, não confirma avanços para as reformas curriculares dentro dos cursos de psicologia. Para o autor, até o momento, o que se vê é a reaplicação do que já existe; as ênfases, além de uma ou outra disciplina, foram reduzidas aos estágios: "Assim, argumento que a noção de ênfases curriculares é herdeira de certa racionalidade prática, e produz nos processos das reformas curriculares a hegemonia histórica da Psicologia aplicada." (Bernardes, 2012, p. 222). O que culmina, portanto, também, na reprodução de uma formação que não consegue abarcar a atual realidade brasileira e com riscos de não subsidiar uma formação pluralista e adequada do profissional. Cabe lembrar que esta preocupação deveria, pois, estar para além dos documentos norteadores, sobretudo, tomando corpo no espírito do formando e balizando o real direcionamento dos projetos pedagógicos das instituições de ensino da psicologia.

Em síntese, do ponto de vista dos estudantes, a necessidade de terem que escolher uma ênfase é percebida por eles como uma mudança que incide sobre a matriz curricular vigente, de forma a restringir a liberdade de escolherem um caminho mais próprio na formação. Assim, a ênfase curricular, experienciada pelos estudantes entrevistados como um "fechamento", faz do final da graduação um percurso limitador na aquisição da pluralidade de conhecimentos disponíveis e na ampla preparação do formando para a inserção na diversidade do mercado de trabalho para o psicólogo. Nas palavras de "A": *"Se eu pudesse escolher eu tinha ficado com o currículo velho, porque hoje em dia a gente tem que escolher a ênfase. (...) Se eu pudesse eu pegava uma oportunidade pra pegar as outras ênfases, pra talvez ter uma formação mais completa."*

Contudo, cabe considerar que, se por um lado as ênfases não demonstram avanços gerais na formação do psicólogo, como discutido na presente temática à luz de alguns autores, por outro lado, os estudantes "criticam" suas limitações de um ponto de vista idealizado, com bases numa "formação mais completa" do profissional ainda na graduação.

3. A formação "completa" para a carreira acadêmica do psicólogo

Na sucessiva análise do conjunto dos depoimentos foi possível observar uma unanimidade do reconhecimento "positivo" frente ao caráter da formação oferecida pela UFMG, marcada por uma estrutura empenhada no desenvolvimento das habilidades dos estudantes para o seguimento da carreira acadêmica (mestrado/doutorado), como aspecto

distintivo do curso. Como ilustra a fala da estudante "A": *"A experiência que eu tive desde o primeiro período é que a UFMG quer direcionar a gente para a ciência, para uma continuidade acadêmica, então eu acho que todo o departamento te ensina a refletir, a questionar... a gente nunca faz por fazer. (...) Todos ensinam a gente a refletir. Todos têm esse olhar científico, questionador. (...) Então eu acho isso interessante. (...) A formação é completa nesse sentido. (...) A parte científica pra quem vai ter uma formação científica, vai seguir um mestrado e doutorado aqui na UFMG, é excelente (...)"*

A análise dos depoimentos deixa em evidência a expressão dos sentimentos de satisfação dos estudantes frente à característica da formação, que fomenta o incentivo dos graduandos para o percurso da carreira acadêmica, e com isso, oferece outros suportes importantes para essa trajetória, como por exemplo, o desenvolvimento da habilidade crítica e reflexiva dos conteúdos discutidos e aprendidos na sala de aula. Nas palavras da estudante "S": *"eu acho esse um ponto bacana da formação, essa veia crítica. (...) Aqui tem muita discussão principalmente por essa questão da crítica, acho que com o tempo você vai amadurecendo essa postura. Acho que por aquilo que é criado em sala de aula, assim, de tá sempre questionando o que tá sendo colocado."*

Assim, compreende-se que os estudantes relacionam o incentivo da carreira acadêmica como propiciador de uma formação voltada para a capacitação do estudante em avaliar de forma crítica os conteúdos aprendidos e saber manejar instrumentos metodológicos que o habilita na realização de pesquisas científicas. Como dito pela estudante "A": "*Então, o pensamento crítico... acho que... esse item vem muito da carreira científica. (...) a questão filosófica, as bases históricas, é... a gente tem bem isso, sabe? A formação é completa nesse sentido. Metodologia, a gente aprende muito bem, sabe?, a parte científica, pra quem vai ter uma formação científica, vai seguir um mestrado e doutorado aqui na UFMG."*

Na experiência da estudante "A", essa característica do curso é possível inclusive de ser conferida, quando os estudantes de psicologia da UFMG dividem espaços com demais estudantes de outras instituições durante os estágios. Diz ela: "*E, o que eu comparo olhando os estudantes de psicologia de outros cursos, que não são da UFMG, eles não têm a formação crítica que a gente tem. Eles não têm esse olhar crítico que a gente tem. Eles são muito técnicos, eles aprendem a técnica, mas eles não sabem refletir, não sabem levantar... questionar... isso a gente tem muito aqui na UFMG, disciplinas que abrem a nossa mente pra isso."*

A este respeito, é possível pensar, sobretudo, na sua correlação e adequação da formação oferecida pela UFMG com as orientações presentes no documento das Diretrizes

Curriculares (2004). Segundo o Art. 4º, já citado no primeiro capítulo desse trabalho, sobre os objetivos gerais de dotar o profissional de conhecimentos necessários para o exercício de determinadas competências e habilidades, tem-se o caráter da:

> VI - *Educação permanente*: *os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática*, *e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e* o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e *desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional*, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (Brasil, 2004, p. 2, grifo nosso).

Outro aspecto a ser mencionado se refere à concordância com o Plano Nacional de Graduação – PNG (1999)[22], aprovado no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, no qual definiu-se o papel da universidade frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada:

> A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensejar aos egressos a capacidade de investigação e a de *"aprender a aprender"*. Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada (Brasil, 1999, p. 13, grifo nosso).

Para que o Brasil pudesse garantir um desenvolvimento sustentável para sua sociedade, reconheceu-se que seria de fundamental importância a produção e o acúmulo de conhecimento. As Instituições de Ensino Superior passaram a desempenhar um papel central na formação de um público referencial e na promoção do desenvolvimento do conhecimento científico. Nesse sentido, o seguimento público da universidade brasileira, com tradição consolidada de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa, de extensão, de qualificação de seu corpo docente, tornou-se referência de qualidade para todo o sistema nacional.

As novas demandas da universidade contemporânea exigem uma formação que articule a competência científica e técnica. Para tanto, cada curso de graduação deverá fomentar a aproximação dos alunos com os fundamentos que sustentam a sua área científica.

> Este processo requer domínio da evolução histórica da respectiva ciência, domínio dos métodos e linguagens que geraram seus distintos contornos, o diálogo com os "clássicos" respectivos. É na base destes fundamentos que se pode construir o "aprender a aprender", condição para o exercício profissional criativo, aquele que

[22] http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm

> não se exaure nos rápidos processos de obsolescência que afetam, hoje, todo exercício profissional (Brasil, 1999, p.21).

Nessa perspectiva, as políticas institucionais de pesquisa visam promover o incentivo da prática da pesquisa em todos os cursos de graduação. Dentre outras estratégias, os Programas de Bolsa de Iniciação Científica, administrado pelo CNPq, buscam oferecer auxílio às universidades para a promoção de um ensino qualificado, propiciando aos estudantes atividades de investigação e estímulo à capacidade crítica, assegurando a atualização científica. Cabe lembrar, inclusive, que o deslocamento da centralidade na docência para a pesquisa, proposto pelo III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG/1986-1989), já havia repercutido diretamente na estruturação do sistema de avaliação da pós-graduação implantado pela Capes no biênio 1996-1997 (Kuenzer & Moraes, 2005), cujo impacto na área da psicologia manteve-se o mesmo, determinando o enfoque na pesquisa, a produção científica, como substrato na avaliação dos programas.

A atual versão curricular do curso de psicologia da UFMG, de comum acordo com os documentos referenciais que balizam as organizações dos demais cursos de graduação da instituição, propõe a *integralização obrigatória* de 08 créditos (120 horas), – podendo, a critério do aluno, serem integralizados até 12 créditos (180 horas) –, em diferentes atividades, como Monitorias (iniciação à docência), Iniciação à Pesquisa (participação em projetos de pesquisa orientados por docentes da UFMG); Iniciação à Extensão (participação em projetos de Extensão coordenados por docentes da UFMG); Organização de Eventos Científicos (participação em comissões organizadoras de eventos científicos de abrangência regional, nacional e internacional); Mini-curso em Evento Científico (realização de mini-curso em eventos científicos de abrangência regional, nacional e internacional); Grupo de Estudos (participação em grupo de estudos sob supervisão de docente da UFMG ou pesquisador associado aos laboratórios do curso) e Publicação de Artigo Científico (publicação de artigo científico em periódico científico de circulação nacional) (UFMG, 2006).

Os créditos dessas atividades livres equivalem-se àqueles integralizados para as disciplinas optativas do curso, ratificando o incentivo na formação qualificada do estudante para o desenvolvimento da habilidade científica e, com efeito, potencializa o seguimento dos discentes na carreira acadêmica (mestrado/doutorado). Além disso, a organização do conteúdo curricular do programa da UFMG contém os estágios básicos em investigação e intervenção, previstos já para o terceiro período da graduação, que visam proporcionar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades afins (UFMG, 2006).

A partir dessa contextualização é possível compreender ainda o reconhecimento e o valor pessoal e social do curso de psicologia da UFMG, manifestos nas falas dos estudantes entrevistados e exemplificado pela estudante "A": *"Acho que estudar aqui faz sim uma diferença, tem suas qualidades... dizer que você estuda na UFMG, sabe?... tem seu valor sim."*

4. Formação "incompleta" para o mercado de trabalho

De acordo com as análises dos depoimentos apresentados pelos estudantes da pesquisa, foi inevitável a consideração do percurso da formação como uma experiência indissociável da preocupação sobre a preparação para o mercado de trabalho. Frente a essa dimensão essencial, todos os depoimentos, tanto das duas estudantes do currículo novo quanto o estudante matriculado no currículo anterior, além de descreverem extensamente sobre a preocupação em relação à formação para o mercado, manifestaram de forma uníssona os sentimentos corelacionados.

Segundo o estudante "O": "*Olha, eu acho que dentro da universidade pública, aqui tem um enfoque muito acadêmico. Então acaba que o mercado de trabalho quase não é o tema que a gente pensa muito. A gente pensa teoricamente, em pesquisa, demandas de pesquisa... isso a gente vê demais todo segundo. Mas, a demanda de atuação do profissional, vinculado à academia, aqui dentro é muito pouco. Deveria ser maior, deveria pensar que a maioria das pessoas que estão aqui não seguirá a carreira acadêmica."*

Complementando o depoimento anterior, tem-se as palavras da estudante "S": "*Porém, vai chegando a um ponto, que é angustiante, que eu sinto falta, que é o ponto da profissionalização. Acho que tem muito abordagem, tem muita teoria, mas quanto ao aspecto da prática eu acho que deixa a desejar."* Sobre a mesma questão, para a estudante "A': *"Eu avalio ruim. A formação é ruim. (...) As minhas experiências foram quando eu fui fazer estágio. Porque, quando a gente fica só na universidade... eu tentei pegar de tudo um pouco nos estágios pra complementar a minha formação. Só que, quando você chega no mercado de trabalho, você consegue ver que a sua formação não foi tão adequada assim... (...) A gente sabe fazer uma entrevista qualitativa pra fazer pesquisa, entendeu? A gente não sabe fazer uma entrevista pra selecionar a característica da pessoa mais adequada. (...) A gente não aprende na faculdade isso. Uma postura. Nossa, a gente não aprende a ter uma postura profissional!"*

Dentre os atuais desafios da formação do psicólogo, já mencionados nesta pesquisa, destaca-se a necessidade de se repensar a articulação de referenciais teórico-técnico-metodológicos com a integração da prática e da pesquisa. Baseando-se nas Diretrizes Curriculares (2004), os cursos têm buscado a superação dos problemas relacionados à situação profissional e, com efeito, uma maior relação entre teoria e prática na formação do estudante. Com o foco no desenvolvimento de habilidades amplas do profissional e menor preocupação com a existência de disciplinas estanques no curso, os currículos têm visado preparar o psicólogo para trabalhar dentro de diversidades, compreendendo o fenômeno psicológico em diferentes contextos.

Como visto no primeiro capitulo, com as Diretrizes Curriculares (2004) passou-se a priorizar a "Formação Generalista", uma proposta ampla e integrada na formação do psicólogo, considerando a multiplicidade dos campos de atuação e a diversidade das práticas. Para tanto, o núcleo comum, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, visa garantir o contato do estudante com a diversidade da psicologia e a capacidade de utilizar os conhecimentos psicológicos em diferentes contextos emergentes que demandam intervenções do profissional (Brasil, 2004).

Além disso, a diversidade dos estágios curriculares tem por objetivo oferecer uma experiência integrada, que potencializam a possibilidade de uma inserção bem sucedida (Bardagi *et al*., 2008). Nesse sentido, ratifica-se que ambos os pilares, conteúdos teóricos e prática profissional, devem caminhar juntos durante a formação, recebendo um olhar pensante por parte do estudante, para o desenvolvimento da capacidade de lidar com a produção do conhecimento de forma crítica e não mais com a simples reprodução dos conteúdos.

No entanto, no longo trecho a seguir, tem-se o posicionamento da estudante "A" frente ao curso oferecido pela UFMG: *"O currículo novo foi uma proposta de melhoria do curso. Só que, talvez seja uma proposta que ainda, por ter professores acadêmicos, cientistas, não conseguem ter esse olhar tão pro.. tão voltados para o mercado de trabalho. Não foi um currículo formado por professores que estão sabendo como é que está a questão do mercado. A maioria deles querem que a gente construa isso: "Como é que vai ser seu mestrado, como é que vai ser seu doutorado?" Acho que nem 50% da sala vai pro mestrado. A maioria quer mesmo o mercado de trabalho e a faculdade não tá com uma formação do psicólogo para o mercado de trabalho. Não é o meu desejo principal seguir a carreira acadêmica. Então acho que o problema é esse"*

Mais à frente, a estudante ainda reforça seu ponto de vista, localizando a formação recebida numa perspectiva "fechada" e "retrograda": "*Quando começar a vir essa demanda,*

quando eles virem que não tem gente só pro mestrado. Não são todos alunos que querem fazer mestrado. Assim, quando tiver gente mais moderna, sabe? Com a mente um pouquinho mais aberta. Acho que de pouquinho a pouquinho vai dá pra mudar sim."

Para os estudantes entrevistados, existe uma falta de articulação dos conteúdos teóricos ensinados em sala com sua aplicabilidade na prática profissional, como ilustra a fala do estudante "O": *"Penso que pra melhorar, o ideal seria a gente ter uma experiência prática junto com a teoria, ao longo do curso. Sabe? Integrar a teoria à prática desde o início."* De forma mais contundente, segue o trecho do depoimento da estudante "S": *"Essa falta de articulação entre a teoria e a prática. Você tem uma base teórica muito boa, muito bacana, e você tem a prática que é legal, mas na hora de articular isso, como fazer? (...) Ai na hora de como aplicar essa teoria na prática, eu acho que fica uma lacuna. É o que tem me deixado angustiada, esse ponto da graduação."*

Logo a seguir, a entrevistada relata seu ponto de vista e dificuldades frente à compreensão dos conhecimentos científicos que circulam na academia, sem reconhecer a natureza de seu conteúdo, ou a possibilidade de aplicação desse conhecimento: *Você pega lá um artigo científico com muito conhecimento teórico... não tem muita articulação com a prática, entende? Você não vê como essa teoria, como ela vai ser aplicada na prática. Acho que essa produção fica sendo muito restrita à academia. (...) Eu tenho essa impressão, mas acho que o psicólogo na academia teoriza muito sobre a prática, (...) a minha percepção é mais ou menos essa. Essa dificuldade mesmo de... "como", como fazer a prática psicológica."*

Como anunciado por Yamamoto *et al.* (2012), a psicologia é uma das áreas que, no Brasil, demonstram maior empenho na análise do seu percurso e de suas perspectivas do ponto de vista da atuação profissional. Os pesquisadores são praticamente unânimes em defender uma formação em psicologia centrada na construção de um profissional de pensamento crítico, capaz de analisar acuradamente as transformações vigentes e atuar de forma coerente em suas diferentes áreas. Sobre isso, cabe relembrar aqui Ferreira Neto (2004, p. 191), com o alerta de que "uma atuação que não toma a demanda como objeto de um trabalho crítico, presta um desserviço à psicologia como profissão". Por isso, confirma-se aqui que a formação em psicologia deveria, indubitavelmente, se constituir como espaço reflexivo do papel do psicólogo e seu "fazer" de forma crítica no mundo atual.

No entanto, como percebido nos autores apontados no capítulo um deste trabalho, a prática nos atuais dispositivos de atuação profissional têm se mostrado bastante problemática (Dimenstein, 1998; Yamamoto, 2003). De acordo com Bernardes (2007), a carência de um

pensamento conjugado com uma ação crítica por parte dos profissionais está sustentada, muitas vezes, em disciplinas curriculares que não chegam a oferecer um mínimo de conhecimento sobre esses novos modelos de atenção e assistência. Corroborando este fato, por exemplo, está a evidência do reduzido número, nos diversos currículos brasileiros, de disciplinas voltadas para áreas emergentes de atuação. Confirmando este apontamento, têm-se os relatos dos estudantes entrevistados acerca da formação do psicólogo oferecida na UFMG:

Estudante "A": *"Igual, por exemplo, a gente tá tendo uma disciplina de "Seminários Interdisciplinares II", e a professora comentou: "é apenas no nono período, apenas em cinco aulas que a gente teve o tema Saúde Pública no trabalhado." A gente passa cinco anos na faculdade sem um professor pra falar disso com a gente. Então, qual é a demanda do mercado de trabalho? Querendo ou não, o SUS é o maior empregador de funcionários da saúde do país. Em nenhum lugar emprega mais que o SUS. E qual nossa formação em saúde, principalmente em Saúde Pública? Nenhuma,(...) são temas que a gente vai formar sem saber, como a gente vai lidar com isso."*

Nos questionamentos emocionados do estudante "O": "*Que serviço é esse que a sociedade quer hoje? O que é preciso? Entrar para o setor público, por exemplo, como um psicólogo que trabalha na prefeitura, o que eu vou ter que fazer lá? Se eu for um psicólogo clínico, o que a sociedade hoje vai me apresentar ali enquanto clientela? O que eu tenho que tá em busca constante ali dentro? Se eu for um psicólogo institucional, dentro de uma empresa, né?* (...) *por isso que eu fico meio..."*

Nas dúvidas e insegurança manifestas pela estudante "S": "*Uma coisa que eu sei por alto, todo mundo comenta, que o RH é uma área bacana de inserção do psicólogo e dos salários, que é um dos melhores salários de um modo geral. (...) Essa parte do RH, eu tenho em mente que deve ser uma grande demanda. Mas aí, eu acho que a formação foi um pouco falha... ah, de não ter a presença... de não ter disciplina, de não se discutir sobre isso aqui. (...) Agora, quanto às outras áreas, da saúde... não sei, acho que a formação ainda tá muito centrada na clínica. (...) como você vai atuar dentro de um SUS? Eu não sei o que o psicólogo faz lá. (...) Tipo, o psicólogo na escola, que eu acho que é outra lacuna na formação. Nós só tivemos uma disciplina relacionada à área da educação."*

Como visto no capítulo um desta dissertação, desde as mudanças sociais vividas no território brasileiro no final do século XX, um conjunto de ações nos planos políticos influenciou e aprofundou a discussão acerca da formação em psicologia e a preparação da categoria para as diversas áreas de atuação profissional. A esse respeito, cabe destacar que, de acordo com o Art. 3º das Diretrizes Curriculares (2004), o curso de graduação em psicologia

tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional e deve assegurar uma formação que sustente a atuação em diferentes contextos, grupos, organizações e comunidades. Além disso, no Art. 5º e 8º, que versam sobre os desempenhos e atuações requeridas do formado, está definido que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno da capacitação do psicólogo para a prática profissional, de forma a garantir o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção diante dos diferentes contextos e seus desafios contemporâneos (Brasil, 2004).

A partir das considerações feitas no primeiro capítulo desta pesquisa, foi possível concluir que as atuais demandas, presentes nos diferentes setores sociais, educacionais e da saúde, requerem como tais um trabalho crítico por parte do psicólogo. Crítica, principalmente, no que diz respeito aos interesses reais dos demandantes e suas ideologias superpostas, e que perigosamente podem se atrelar ao fazer *psi* e sua representação social construída historicamente. No entanto, de acordo com os depoimentos analisados nessa pesquisa, se a universidade sequer disponibiliza uma diversidade de disciplinas e conhecimentos sobre os atuais campos de atuação, dificilmente estará subsidiando espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico do psicólogo sobre as possibilidades de práticas atuais.

Lembrando mais uma vez Bock (1984), essa desqualificação existe pelo nível de ensino, pois o tipo de profissional que está saindo das universidades não é aquele que as novas áreas demandam (Saviani *et al*., 1984). Corroborando esta linha de raciocínio, a formação oferecida na UFMG também parece ainda não ter conseguido reeditar a concepção clássica de formação em psicologia, na medida em que não tem oferecido espaços diversificados sobre o campo da prática profissional, segundo a experiência dos estudantes entrevistados. É possível pensar, por exemplo, que os estudantes irão concluir sua graduação e, possivelmente, entrarão nesses campos de trabalho, todavia, com uma concepção inadequada da natureza de sua prática para a realidade em que atuam. Desse modo, poderão apresentar dificuldades no exercício indispensável de problematização do contexto de atuação e suas demandas emergentes.

Cabe aqui citar outro trecho do depoimento da estudante "A': "*Hoje em dia, o psicólogo não é um profissional restrito. Pelo contrário, é um profissional plástico, flexível. Tem o psicólogo da clinica? Tem, mas tem o psicólogo do RH? Tem, que é o gestor. Tem o psicólogo pro psicodiagnóstico para encaminhamento pra saúde. Tem, por exemplo, o psicodiagnóstico que eu faço no DETRAN pra dizer se a pessoa é apta ou não para ter a habilitação. Tem o psicólogo que é mais da pedagogia. Então, assim, é amplo.(...)"*

Dando sequência em seus apontamentos, a estudante "A" menciona inclusive a presença de palestras "teóricas" no dispositivo institucional voltado principalmente para a formação do estudante nas práticas de estágios: "*Eu acho que pra criar projetos de mudanças... assim, a academia não muda, mas quem sabe criar mais programas, projetos de trazer mais profissionais para falar da prática no SPA, não dá pra trazer só pessoal pra falar de teoria... já que o curso não tem como modificar, vamos acrescentar mais projetos de extensão, de estágios, voltados mais para o mercado de trabalho."* Além disso, nas palavras da estudante "S": "*Apesar de que existe essa história de que não existe receita de bolo, eu sinto falta disso, assim, do que se pode fazer, do como fazer, que opção que tem lá. Trazer um pouco da prática pra cá, pra disciplina."*

De forma evidente, considerando todos os depoimentos, os entrevistados demonstraram insatisfação e insegurança quanto ao despreparo sentido para a prática profissional. Nas correlações feitas, apontaram a falta de determinadas disciplinas na formação que abarcassem alguns setores emergentes para o psicólogo e a existência de uma distância entre "conteúdos teóricos" ensinados em sala de aula e sua "aplicação prática". Além disso, explicitaram sentimentos de frustração e angústia frente à percepção de despreparo para uma eminente inserção no mercado de trabalho.

Curioso apontar que, todos os sujeitos da pesquisa realizaram, cada um ao seu modo, certa "compartimentação", uma diferenciação entre a formação para a "carreira científica" – descrita na temática anterior e caracterizada por um olhar crítico investigativo, por um saber refletir, uma capacidade de questionamento sobre um determinado conhecimento ou atividade –, e uma postura profissional "mais técnica", que como disse a estudante "S": *"essa dificuldade mesmo de... como, como fazer a prática psicológica."* De acordo com os depoimentos analisados de "A", "S" e "O", a formação "bacana", "excelente", "completa" para a carreira acadêmica oferecida pela UFMG, não disponibiliza o mesmo suporte para àqueles que pretendem o ingresso no mercado de trabalho profissional, ao contrário, tal distinção positiva do departamento de psicologia parece "justificar" essa *"*lacuna" do curso.

Contudo, os estudantes parecem não realizar uma crítica da formação no sentido da "criação de espírito crítico", capacidade de racionalizar o assunto e extrair possibilidades de compreensão que pudessem sustentar os julgamentos feitos a respeito dele. Diferentemente, cada um manifesta sua "crítica", sua opinião, no sentido muitas vezes da atitude negativa que procura denegrir sistematicamente a estrutura do curso de psicologia da UFMG. Tal movimento possivelmente pode estar ocorrendo diante da insegurança que sentem na dificuldade de falar sobre a psicologia e a atuação do psicólogo, o que ele faz, a natureza da

profissão. Dessa forma, eles apontam e vão tentando reforçar aquela que é, na opinião deles, a principal falha do curso, a falta de aplicabilidade do que veem nas disciplinas. Embora tenham explicitamente elogiado o pensamento reflexivo e a crítica oportunizados pela UFMG, tem-se a impressão de que, na verdade, eles estão insatisfeitos que o curso seja assim.

Como apontado no início do capítulo, as quatro temáticas comuns encontradas nas entrevistas com os estudantes, descritas e exploradas aqui, possibilitaram o caminho na identificação dos elementos essenciais dentre os resultados obtidos, que por sua vez permitem o alcance do objetivo dessa pesquisa – identificar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre a formação que está recebendo. As sínteses obtidas em cada uma das temáticas, bem como a inevitável relação delas entre si, conduz a consideração ampla da inexistência do pensamento crítico desse grupo de estudantes frente à formação.

A proposta do curso de psicologia da UFMG, pautada no projeto pedagógico vigente (UFMG, 2006) e na reestruturação orientada pelas Diretrizes Curriculares (2004), recebeu interpretações e opiniões dos estudantes entrevistados a partir do ponto de vista das dificuldades pessoais destes em relação a seus planos de estudo individuais. As "críticas" sobre as ênfases curriculares, embora tenham sido pertinentes, haja vista as discussões empreendidas com alguns autores na revisão de literatura, esclarecem, todavia, as suas limitações a partir de um ponto de vista idealizado dos estudantes, cuja referência encontrou-se na crença da possibilidade de uma "formação mais completa" do psicólogo ainda no período da graduação. Essa perspectiva idealizada dos estudantes pode ser confirmada inclusive nos seus relatos sobre a percepção de uma "formação completa", existente na UFMG, para aqueles alunos que pretendem seguir a carreira acadêmica.

Viu-se ainda que os estudantes realizaram uma clara "compartimentação" sobre a formação oferecida pela UFMG, uma diferenciação entre a "formação completa" para a carreira acadêmica e uma "formação incompleta", mais profissional e técnica, para aqueles que buscam a inserção no mercado de trabalho. A partir dessa consideração, que reúne principalmente o exame das duas últimas temáticas, pode-se perceber que o motivo que os levam a elogiar o curso é o mesmo motivo que os levam a "criticá-lo". Não sob uma perspectiva crítica, racional, que considere os limites e as possibilidades da formação do psicólogo durante o período da graduação, mas, sim, sob julgamentos carregados de insatisfação, insegurança, frustração e angústia frente ao despreparo sentido para a prática profissional, no sentido, muitas vezes, de reforçar suas dificuldades particulares e aquela que é, na opinião deles, a principal falha do curso, a falta de aplicabilidade do que veem nas disciplinas.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrada a discussão dos resultados é chegada à hora de apresentar algumas considerações finais desse percurso, aquilo que se mostra como um fenômeno diante do processo que se deu na presente pesquisa. Como tal, as considerações aqui não se encontram factualmente paradas ou fixadas em um ponto final, ao contrário, na sua perspectiva fenomênica, elas demarcam um presente de contornos com um conhecimento legítimo e no qual se pode apoiar o sucessivo movimento de abertura do pensamento crítico sobre aquilo que se mostra.

O objetivo principal desse trabalho foi investigar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre a formação que está recebendo. Além disso, foram objetivos específicos a busca pela compreensão dos pontos criticados pelos estudantes entrevistados e o conhecimento da visão que possuem sobre as vigentes demandas de mercado, desvelando assim a experiência do formando em psicologia enquanto potencial de um conhecimento vivido.

A intenção deste trabalho teve suas raízes no reconhecimento da importância do pensamento crítico do psicólogo frente a diferentes demandas existentes no trabalho deste profissional, que o levam inevitavelmente a pensar e, muitas vezes, sustentar uma postura que considere determinados aspectos éticos e políticos de sua práxis e que não poucas vezes estão na contramão das expectativas dos demandantes. Viu-se ratificar na revisão bibliográfica desse trabalho que os pesquisadores são praticamente unânimes em defender uma formação em psicologia centrada na construção de um profissional de pensamento crítico, capaz de analisar cuidadosamente as transformações vigentes e atuar de forma coerente em suas múltiplas áreas.

Assim, tratou-se, portanto, de realizar um estudo sobre a formação em psicologia, reconhecendo-a como um momento provedor do desenvolvimento, senão do nascimento, do pensamento crítico do estudante acerca da psicologia enquanto ciência e profissão; um espaço com potencial reflexivo e de criação das devidas referências acerca do ser humano e, por conseguinte do papel do psicólogo e seu “fazer” de forma crítica no mundo atual.

Nesse percurso, foi traçado um breve panorama com os tópicos mais importantes acerca dos conhecimentos e discussões produzidos sobre a formação do psicólogo no Brasil e com os quais esta pesquisa pretendia se referenciar. Nesse sentido, foi apresentada uma breve discussão acerca da identidade de profissional do psicólogo, a formação do psicólogo

brasileiro e o mercado e, por último, as Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia no país. A partir dessa revisão bibliográfica, confirmou-se o entendimento de uma demanda clara ao estudante pelo desenvolvimento da capacidade de compreender e avaliar de forma crítica seus próprios conhecimentos adquirido/produzidos no período da graduação.

Após a revisão bibliográfica construída, deu-se a parte "prática" do trabalho na forma de uma pesquisa de campo. Para alcançar a compreensão da experiência dos estudantes de psicologia frente à formação foram feitas entrevistas semiestruturadas, tomando como fundamental suporte metodológico o referencial fenomenológico, orientando à descoberta de significados expressos pelos sujeitos sobre suas experiências. A discussão desses resultados foi realizada num momento posterior, a partir de uma análise consciente dos depoimentos, destacando quatro temáticas comuns que permitiram chegar ao objetivo principal dessa pesquisa e as considerações finais que se seguem.

Diante do reconhecimento da vasta produção científica acerca da formação do psicólogo brasileiro, a presente pesquisa trouxe em particular seu ponto de partida centrado na "experiência" do estudante de psicologia, reafirmando a importância de olhar o modo como estes sujeitos percebem e vivenciam sua formação. Nessa busca pela compreensão da experiência, olhando o fenômeno do pensamento crítico de forma contextualizada, e não com base em modelos pré-definidos ou teorias, análises históricas, institucionais, documentais, foi possível colher diferentes elementos essenciais do processo de formação vivido pelas pessoas entrevistadas. O foco na experiência desbrava o mundo da vida como ele é, considerando sua complexidade, dinâmica e humanidade. Como decorrência, alguns elementos comuns e conhecidos sobre a formação em psicologia, já estudados por outros teóricos, puderam ser vistos de uma nova forma, pois estão carregados aqui com a contemplação das experiências pessoais dos estudantes, articuladas com seu contexto.

Os estudantes puderam falar sobre a formação, seus sentimentos de despreparo para o mercado de trabalho, a estrutura do curso de psicologia da UFMG, disciplinas, estágios, diretrizes curriculares, ênfases curriculares dentre outros aspectos, entrelaçando estes elementos com suas vivências, sentimentos do presente e expectativas futuras. Foi possível perceber as contradições entre as expectativas dos estudantes em relação ao porte da instituição em que se deu a pesquisa, suas idealizações, frustrações, insegurança, angústia e demais pontos "criticados" acerca da formação.

O curso de psicologia da UFMG possui algumas características que o distingue de qualquer outra instituição formadora. Como exemplo, os estudantes elogiaram a formação do estudante para a carreira acadêmica e os subsídios necessários para esse percurso. Como

qualquer outro curso, ela também tem uma estrutura pré-definida, construída a partir de instâncias internas como o grupo de professores e alunos que compõem o Colegiado de graduação, um projeto pedagógico e matrizes curriculares, além de políticas nacionais como as Diretrizes Curriculares (2004). Contudo, foi possível perceber que este contexto não parece ter grande afinidade com as "expectativas" dos estudantes entrevistados, uma vez que realizaram apontamentos que sintetizaram o curso como uma "estrutura complicada" que, segundo o grupo entrevistado, dificulta a formação qualificada para a inserção no mercado e faz emergir o risco de atraso na sua conclusão.

Semelhante "crítica" pode ser observada na análise dos depoimentos sobre as ênfases curriculares, na medida em que pronunciaram um parecer desfavorável em relação a sua efetivação, considerando-a como um percurso limitador na formação do psicólogo e preparação para o amplo mercado de trabalho profissional. Tal apontamento deve ser considerado de forma crítica, pois os alunos entrevistados (que não o fazem dessa forma), o anunciam a partir de um ponto de vista idealizado, acreditando ser possível uma formação "mais completa" na graduação. Essa idealização presente no pensamento desses estudantes se confirmou, como visto, nas considerações feitas sobre os subsídios oferecidos pelo curso de psicologia da UFMG, na formação voltada para a carreira acadêmica do estudante.

Assim, foi possível observar que os ideais desses estudantes matriculados no curso de psicologia da UFMG atravessam de forma contundente as avaliações feitas sobre a formação que estão recebendo. Numa compartimentação curiosa reconheceram uma formação "completa" para a carreira acadêmica e apontaram uma formação "incompleta" para os estudantes que buscam o mercado de trabalho. Dessa forma, eles questionaram a falta de aplicabilidade do que vêem nas disciplinas e seguiram tentando reforçar esta opinião como a principal falha do curso. Embora tenham explicitamente elogiado o pensamento reflexivo e crítico oportunizados pela UFMG, na verdade, eles estão insatisfeitos que o curso seja assim.

No presente estudo, entendeu-se que o pensamento crítico do estudante de psicologia seria aquela capacidade de empreender uma discussão racional sobre o percurso da formação, refletir sobre os conhecimentos adquiridos/produzidos, reconhecendo a amplitude e a diversidade da psicologia enquanto ciência, bem como a natureza da prática profissional e, finalmente, os limites e as possibilidades da formação do psicólogo durante o período da graduação. Assim, de posse dessa referência e com base nos depoimentos colhidos, de forma geral, considera-se que os estudantes não realizaram uma crítica da formação no sentido da "criação de espírito crítico", capacidade de racionalizar o assunto e extrair possibilidades de compreensão que pudessem sustentar os julgamentos feitos a respeito dele. Diferentemente,

cada um manifestou sua "crítica", sua opinião, no sentido, algumas vezes, da atitude negativa que procurava denegrir sistematicamente a estrutura do curso de psicologia da UFMG. Entendeu-se que tal movimento possivelmente pode estar ocorrendo diante da insegurança que sentem e na dificuldade de falarem sobre a psicologia e a atuação do psicólogo, o que ele faz, a natureza da profissão.

Como visto na revisão bibliográfica deste trabalho, a psicologia é uma das áreas que, no Brasil, demonstram maior empenho na análise do seu percurso e de suas perspectivas do ponto de vista da atuação profissional (Yamamoto, *et. al*., 2012), além disso, a formação do psicólogo é alvo constante de um considerável número de pesquisas e produções de conhecimentos em temas afins. Nesse sentido, esta pesquisa não se furtou a mais uma dessas empreitadas na busca pela contribuição na formação qualificada do psicólogo. Ao contrário, ela desvela mais uma possibilidade de investigação, enquadrando-se num viés relativamente incomum que se fundamentou numa perspectiva metodológica centrada na experiência humana como fonte de conhecimento autêntico.

Para finalizar, considerou-se que seria pertinente referenciar aqui alguns aspectos potencialmente relevantes para futuras pesquisas sobre o tema.

De início, viu-se confirmar neste trabalho que a proposta das Diretrizes Curriculares (2004) continua sendo alvo de críticas, enquanto diferentes universidades buscam sua adequação ou a plena efetivação das orientações desse documento de referência nacional para a formação do psicólogo. Caberia seguir as investigações no sentido, por exemplo, de explicitar as dificuldades dessas adequações pelos cursos e o potencial de contradição no que diz respeito à proposta textual de uma "formação generalista" e a existência das ênfases curriculares enquanto uma "concentração de estudos em uma determinada área" de interesse dos estudantes.

Outro aspecto que gerou curiosidade se refere aos depoimentos dos estudantes entrevistados quanto à explícita percepção de uma "compartimentação" existente na formação do psicólogo, oferecida pelo Programa de Graduação em Psicologia da UFMG. Caberia investigar como tem sido a experiência da formação para aqueles estudantes que, diferentemente dos sujeitos dessa pesquisa, optaram por seguir carreira acadêmica (mestrado/doutorado). Estes estudantes estão satisfeitos com a formação que estão recebendo? Teriam a visão de uma "formação completa" e com suporte adequado para o seguimento de uma "carreira científica"? Realizariam um depoimento apresentando a mesma divisão, entre formação para a carreira acadêmica e outra para o mercado de trabalho?

Por último, emergiu de forma significativa certa preocupação quanto à vivacidade dos sentimentos expressos pelos estudantes entrevistados frente à formação que estão recebendo. Tal inquietação se sustenta inclusive na compreensão da formação enquanto um espaço multifacetado, de identificação, diferenciação e transformação do estudante enquanto um ser, pensante, capaz de atribuir sentido às suas escolhas através das significativas experiências vividas neste contexto. Se a preparação do psicólogo caminha no deslocamento da antiga idéia de transmissão dos conhecimentos e acúmulo de informações, para uma formação pautada em diretrizes curriculares, visando o desenvolvimento de competências e habilidades, trata-se, portanto, de considerar o estudante enquanto sujeito, ativo e participativo nas múltiplas interações vividas na situação do ensino acadêmico.

Assim, considerando que a universidade precisa possibilitar o desenvolvimento integral dos profissionais que forma, por exemplo, mesclando os conteúdos teóricos com "conteúdos emocionais" (Cruces, 2006), e, a partir também da constatação das vivências dos estudantes entrevistados como despreparo, insatisfação, insegurança, frustração e angústia, de que forma, então, a universidade poderia efetivamente possibilitar ou ampliar as modalidades de apoio ao estudante de psicologia durante a graduação?

As modalidades de apoio ao estudante são entendidas aqui como um certo modo de "cuidar". Lembrando Heidegger (1949/2005, p. 17):

> Para onde se dirige "o cuidado", senão no sentido de reconduzir o homem novamente para a sua essência? Que outra coisa significa isto, a não ser que o homem (homo) se torne humano (humanus)? Deste modo então, contudo, a *humanitas* permanece no coração de um tal pensar; pois humanismo é isto: meditar e cuidar para que o homem seja humano e não desumano, inumano, isto é, situado fora da sua essência.

REFERÊNCIAS

Aguirre, A. M. de B., Herzberg, E., Pinto, E. B., Becker, E., Carmo, H. M. e S., & Santiago, M. D. E. (2000). A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicologia USP*, 11(*1*), 49-62. Recuperado em 04 julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100004&lng=pt&tlng=pt.

Amatuzzi, M. (2001). Pesquisa fenomenológica em psicologia. In M. Bruns & A. Holanda (Orgs.). *Psicologia e pesquisa fenomenológica*: *reflexões e perspectivas*. (pp. 15-22) São Paulo: Ômega.

Amatuzzi, M. (2008). *Por uma psicologia humana***.** Campinas: Alínea.

Ancona-Lopez, M., & Maranhão, E. (2004). *Parecer CNE/CES n. 0062/2004 - Diretrizes Curriculares de Psicologia*. Disponível: http://www.anaceu.org.br/legislacao/pareceres_cne/parecer_05.html.

Andrade, C. C. & Holanda, A. F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(*2*), 259-268. Recuperado em 09 agosto, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000200013&lng=pt&tlng=pt.

Bardagi, M. P., Bizarro, L., Andrade, A. M. J. de., Audibert, A. & Lassance, M. C. P. (2008). Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *28*(2), 304-315. Recuperado em 19 julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200007&lng=pt&tlng=pt.

Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil. Permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, Brasil.

Bernardes, J. S. (2007). A psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In M. J. P. Spink (Org.). *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica.* São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-128.

Bernardes, J. S. (2012). A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia – Alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 32, (*num. esp.*), 216-231.

Bock, A. M. B. (1997) Formação do psicólogo: Um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17 (*2*), 37-42.

Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em Orientação vocacional. In: Bock, A. M. B. et al. *A escolha profissional em questão* (p. 9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. B. & Furtado, O. (Eds.). (2008). A psicologia no Brasil e suas relações com o marxismo. In A. Jacó-Vilela, *et al*. (Orgs). *História da psicologia: rumos e percursos* (2a Ed). Rio de Janeiro: Nau.

Botomé, S. P. (1979). A quem, nós psicólogos, servimos, de fato? *Psicologia*, *5*(1), 1-16.

Branco, M. T. C. **(**1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(*3*), 28-35. Recuperado em 30 agosto, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931998000300005&lng=pt&nrm=iso.

Brasil. (2004). *Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2002). *Parecer relativo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia*. Ministério da *Psicologia em Estudo*, 11(2), 381-390, mai./ago. 2006 Educação - Conselho Nacional da Educação. Brasília, 20/2/2002. Recuperado em 01 abril, 2012, de http://www.abepsi.org.br/abepsi/Linha.aspx#.

Brasil. (1999). *Plano Nacional de Graduação*. Recuperado em 10 outubro, 2012, de http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm

Brasil. (1986-1989). *III Plano Nacional de Pós-graduação*. Recuperado em 10 outubro, 2012, de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf

Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(1), 105-120. Recuperado em 10 julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=pt&tlng=pt

Capalbo, C. (2008). *Fenomenologia e Ciências Humanas.* Aparecida: Ideias e Letras.

Chechia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa Escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In.: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias e Críticas*. São Paulo: Casa do Psicológo.

Coimbra, C. M. B. (1995). Guardiães da Ordem: Uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre". Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

Contini, M. L. J. (2000). Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua em educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *20*(2), 46-58.

Cruces, A. V. V. (2006). *Egressos de cursos de psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 18 julho, 2012, de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08082006-151346

Dartigues, A. (2005) *O que é a fenomenologia?* São Paulo: Centauro.

DeCastro, T. G. & Gomes, W. B. (2011). Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. *Estudos de Psicologia*, *28*(2), 153-161. Recuperado em 02 maio, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000200003&lng=pt&tlng=pt.http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2011000200003.

Dimenstein, M. D. B. (1998) O psicólogo nas unidades básicas de saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Revista Estudos de Psicologia, 3*(1), 53-81.

Dimenstein, M. D. B. & Macedo, J. P. (2012). Formação em psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão, 32*(Num. Esp.), 232-245.

Feijoo, A. M. L. C. de. (2011). A crise da subjetividade e o despontar das psicologias fenomenológicas. *Psicologia em Estudo*, *16*(3), 409-417. Recuperado em 03 maio, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000300008&lng=pt&tlng=pt.

Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo clínico: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta.

Ferreira Neto, J. L. & Penna, L. M. D. (2006). Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, *11*(2), 381-390. Recuperado em 04 julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200017&lng=pt&tlng=pt.

Ferreira, M. R. (2003). Inventamos ou erramos: sobre a necessidade de combater colonialismo cultural e promover uma psicologia brasileira e latino-americana. In A. Bock (org.). *Psicologia e o Compromisso social.* (pp. 255-274). São Paulo: Cortez.

Figueiredo, L. C. M. (2009). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos.* Petrópolis: Vozes.

Forghieri, Y. C. (1993) Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Cengage Learning.

Furtado, O. (2003). Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a psicologia. In A. Bock (org.). *Psicologia e o Compromisso social.* (pp. 241-249). São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social (5a ed.). São Paulo: Atlas.

Gomes, W. (1998). A Entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. In W. Gomes (Org.). *Fenomenologia e Pesquisa em Psicologia.* (pp. 19-44). Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS.

Gomes, W. B. & Castro, T. G. de (2010). Clínica fenomenológica: do método de pesquisa para a prática psicoterapêutica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(spe), 81-93. Recuperado em 03 maio, 2012, de

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500007&lng=pt&tlng=pt.

Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: Edicon.

Gonçalves, M. G. M. & Bock, A. M. B. (1996). Desenhando a psicologia: uma reflexão sobre a formação do psicólogo. *Psicologia Revista, 2*, 141-150.

Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(*2*), 299-309. Recuperado em 18 julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200011&lng=pt&tlng=pt.

Gondim, S. M. G., Luna, A. de F., Souza, G. C. de, Sobral, L. C. S., & Lima, M. S. (2010). A Identidade do Psicólogo brasileiro. In S. M. G. Gondim & A. V. B. Bastos. (Orgs.). *O Trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 223-247.

Gondim, S. M. G., Magalhães, M. de O. & Bastos, A. V. B. (2010). Escolha da profissão: as explicações construídas pelos psicólogos brasileiros. In S. Gondim, & A. Bastos (Orgs.). *O Trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 66-84.

Heidegger, M. (2005). *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centauro. (Originalmente publicado em 1949).

Husserl, E. (2006). *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. São Paulo: Idéias & Letras. (Originalmente publicado em 1913).

Husserl, E. (2001). *Meditações cartesianas*: introdução à fenomenologia. Tradução Maria Gorete Lopes e Souza. Porto: rés, (Originalmente publicado em 1966).

Japiassu, H. (1982). *Introdução à Epistemologia da Psicologia.* Rio de Janeiro: Imago.

Japiassu, H.; & Marcondes, D. (2001). *Dicionário básico de filosofia*. (3Ed. rev.). Rio de Janeiro: Zahar.

Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação & Sociedade, 26*(93), 1341-1362.

Lima, M. (2005). Atuação psicológica coletiva: uma trajetória profissional em unidade básica de saúde. *Psicologia em Estudos, 10*(3), 431-440.

Lima, M., Brito, M. & Firmino, A. (2011). Formação em Psicologia para a atenção básica à saúde e a integração universidade-serviço-comunidade. *Psicologia: Ciência e Profissão, 31*(4), 856-867. Recuperado em 28 junho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400014&lng=pt&tlng=pt.

Lo Bianco, A.C., Bastos, A. V. B., Nunes, M. L. T. & Silva, R. C. da (1994). Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. In CFP. *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Longarezi, A. M. & Alves, T. de C. (2009) A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), *13*(1), 125-132.

Mahfoud, M. (2003). Folia de Reis: festa raiz: psicologia e experiência religiosa na Estação ecológica Juréia-Itatins. São Paulo: Companhia Ilimitada.

Martini, R. da S. (1999). A fenomenologia e a epochê. *Trans/Form/Ação, 21-22*(1), 43-51. Recuperado em 12 maio, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731999000100006&lng=pt&tlng=pt.

Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.*Educação & Sociedade*, *30*(106), 15-35. Recuperado em 26 janeiro, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=pt&tlng=pt.

Martins, J. & Bicudo, M. (2005). *A pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos.* São Paulo: Centauro.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(*1*), 7-27. Recuperado em 04 julho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100002&lng=pt&tlng=pt.

Mello, S. L. (1975) *Psicologia e profissão em são Paulo.* São Paulo: Ática.

Merleau-Ponty, M. (1973). *Ciências do Homem e Fenomenologia***.** (S. Muchail Trad.) São Paulo: Saraiva, (Obra original publicada em 1945).

Moreira, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(3), 447-456. Recuperado em 02 maio, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300016&lng=pt&tlng=pt.

Moura, E. P. G. (1999). A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os Cursos de Graduação em Psicologia. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(*2*), 10-19.

Pires, L. H. S. (2008). *Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Recuperado em 13 agosto, 2012, de http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-26082008-160547

Raffaelli, R. (2004). Husserl e a psicologia. *Estudos de Psicologia (Natal), 9*(2), 211-215. Recuperado em 12 maio, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200002&lng=pt&tlng=pt.

Santos, M. A. (1989). O psicólogo: atuação profissional e função social segundo a percepção de estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia,* 6(*1*), 5-30.

Santos, M. de F. de S. (1994) Formar psicólogos para quê?. *Revista Psicologia Ciência e Profissão,* 14(*1-3*), 40-41. Recuperado em 06 junho, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931994000100008&lng=pt&nrm=iso

Saviani, D., Patto, M. H. S., Guedes, M. do C., Serio, T. M. P. de A., Pessoti, I. Maldos, P. R. M., et al. (1984) Política educacional e formação profissional do psicólogo. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 4(*2*), 24-33. Recuperado em 30 agosto, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000200006
&lng=pt&nrm=iso.

Silva, T. T. (2001). *Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze.* In 24 reunião da ANPED. Recuperado em 01 setembro, 2012, de http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1299570907599.doc

Silva Baptista, M. T. D. da (2010). A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(*spe*), 170-191. Recuperado em 28 junho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500008&lng =pt&tlng=pt.

Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: Elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado, UNESP, Marília, São Paulo.

Thompson, P. (1992). A voz do passado: história oral (3a ed.). (L. L. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Gondim, S. M. G., Luna, A. de F., Souza, G. C. de, Sobral, L. C. S., & Lima, M. S. (Publicação original de 1978).

Universidade Federal de Minas Gerais. (2006). *Reforma Curricular do Curso de Graduação em Psicologia*. Belo Horizonte: UFMG.

Universidade Federal de Minas Gerais. *Regimento Interno do Serviço de Psicologia Aplicada – SPA da FAFICH/UFMG*. Recuperado em 10 outubro, 2012, de https://www2.ufmg.br/psicologia/psicologia/Pagina-inicial/O-Curso/Regimento-do-SPA

Weber, S. (1985). Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão.* 5(*2*), 1-13. Recuperado em 30 agosto, 2012, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931985000200004&lng=pt&nrm=isso.

Yamamoto, O. H. (2012). 50 Anos de profissão: Responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), 6-17.

Yamamoto, O. H. (2000). *A LDB e a psicologia*. *Psicologia: Ciência e Profissão.* Recuperado em 11 Setembro, 2010, em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932000000400004&script=sci_arttext

Yamamoto, O. H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da psicologia. In: A. M. B. Bock. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, p. 37-54.

Yamamoto, O. H. & Borges, L. O. (2010). O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In S. M. G. Gondim & A. V. B. Bastos. (Orgs.). *O Trabalho do psicólogo no Brasil*. (pp. 248-282). Porto Alegre: Artmed.

Yamamoto, O. H., Souza, J. A. & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O Trabalho do psicólogo no Brasil*. (pp. 45-65). Porto Alegre: Artmed.

Yamamoto, O. H., Costa, A. L. F., Seixas, P. S. S. & Amorim, K. M. O. (2012). Estudos sobre a profissão de psicólogo no Brasil. In E. Lourenço, R. M. de Assis & R. H. F. Campos (Orgs.) *História da psicologia e contexto sociocultural*: pesquisas contemporânea, novas abordagens. (p. 328). Belo Horizonte: PUC Minas. – (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff)

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "O pensamento crítico do estudante de psicologia sobre sua formação". Esta pesquisa tem como objetivo investigar se o estudante de psicologia possui um pensamento crítico sobre sua formação, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o tema em psicologia. Sua participação na pesquisa se dará por meio de uma entrevista que será gravada e posteriormente, transcrita textualmente. Sua colaboração nesta pesquisa é totalmente voluntária e não gera nenhum dispêndio ou ganho financeiro. Neste processo, os riscos de desconfortos a você são praticamente inexistentes. Porém, você poderá escolher não responder a qualquer pergunta e, a qualquer momento você pode desistir de participar tanto da entrevista como da pesquisa. Seu anonimato será garantido e seu nome não será divulgado em relatórios ou artigos que resultem desta pesquisa. Você receberá uma cópia desse termo, onde constam os contatos do pesquisador responsável pelo projeto, de modo que, a qualquer momento, poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação na mesma.

Henrique Pereira Aquino

Contatos: (31) 8540-1800, (35) 98257272

henripsique@yahoo.com.br

Profª Drª Érika Lourenço

Contatos: (31) 3409-6264

erikalourenco.mail@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa /COEP – UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005

Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, 31270-901

coep@prpq.ufmg.br , 31- 3409 4592

Declaro que entendi os objetivos e os termos de minha colaboração para a pesquisa e concordo em participar da mesma.

Assinatura do estudante voluntário

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2012.