

**THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA**

**A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO DO PONTO DE VISTA ÉTICO: UM  
ESTUDO A RESPEITO DO AMBIENTE ACADÊMICO E DAS  
OPORTUNIDADES DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA MORAL**

**MARÍLIA**

**2018**

**THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA**

**A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO DO PONTO DE VISTA ÉTICO: UM  
ESTUDO A RESPEITO DO AMBIENTE ACADÊMICO E DAS  
OPORTUNIDADES DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA MORAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, por ocasião da Defesa, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Ensino: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia.

**MARÍLIA**

**2018**

Bereta, Thaísa Angélica Déo da Silva.

B492f        A Formação do Psicólogo do Ponto de Vista Ético : Um  
Estudo a Respeito do Ambiente Acadêmico e das  
Oportunidades de Construção da Competência Moral /  
Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta. -- Marília, 2018  
344 p.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade  
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e  
Ciências, Marília

Orientadora: Patricia Unger Raphael Bataglia

1. Formação do Psicólogo. 2. Personalidade Ética.  
3. Ambiente Acadêmico. 4. Competência moral. I. Título.

**THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA BERETA**

**A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO DO PONTO DE VISTA ÉTICO: UM  
ESTUDO A RESPEITO DO AMBIENTE ACADÊMICO E DAS  
OPORTUNIDADES DE CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA MORAL**

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” – Universidade Estadual  
Paulista – UNESP- Marília/SP

Presidente: Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia

2ª. examinadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

3ª. examinadora: Profa. Dra. Alessandra de Moraes

4ª. examinadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

5º. examinador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília, 03 de dezembro de 2018.

Para Isabela, o maior amor que se pode sentir e o melhor presente de Deus em minha vida.

Para meu esposo Marcio, que esteve ao meu lado cuidando de tudo, pois sem a sua ajuda ficaria muito difícil concluir esse tão desejado sonho.

Para meus pais, Rose Mary (saúde eterna) e Edmir, que sempre acreditaram em minha capacidade e me incentivaram nos estudos.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** por me conceder a possibilidade de concluir mais uma etapa em minha vida.

À **Nossa Senhora** que nas horas de desânimo esteve ao meu lado me amparando.

À minha querida orientadora, **Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia**, que acreditou em minha capacidade e abriu as portas para esta conquista. Meus agradecimentos eternos a todo o conhecimento que me ajudou a construir, bem como a possibilidade de refletir sobre a minha própria prática profissional.

Ao meu irmão **Gabriel** por me fazer acreditar que nossa mãe sempre estará conosco.

A **meus familiares** que me incentivaram a acreditar.

A todos os **participantes da pesquisa** realizada, pela importantíssima contribuição na compreensão da Formação em Psicologia.

À **Liliane Rotoli** pela imensa ajuda nas análises estatísticas e no entendimento dos dados da pesquisa.

À **Profa. Dra. Alessandra de Moraes** e à **Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza** que prontamente aceitaram o convite para estarem nas bancas de qualificação e defesa, tendo contribuído para clarear os caminhos de conclusão da pesquisa.

À **Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias** e ao **Prof. Dr. Raul Aragão Martins** por suas importantes contribuições na defesa desta tese.

À **Seção de Pós-Graduação em Educação** da Unesp de Marília pelo apoio e profissionalismo.

Aos **colegas de trabalho** pelas palavras de incentivo.

*“É saber se sentir infinito  
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar  
Então fazer valer a pena  
Cada verso daquele poema sobre acreditar...”*

*(Ana Vilela)*

## RESUMO

A graduação em Psicologia vem passando por um importante momento de redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de estruturar eixos básicos para a formação do psicólogo em todo o país, e para a oferta de um trabalho qualificado e ético para a sociedade. O objetivo geral desta pesquisa é investigar a formação do psicólogo do ponto de vista ético. O delineamento da pesquisa foi um estudo transversal, de caso e exploratório. Participaram estudantes regularmente matriculados no segundo e quinto ano do curso de Psicologia de duas instituições de ensino superior (IES) do Estado de São Paulo; docentes formados em Psicologia que ministram aulas nesses cursos de Psicologia; e coordenadora de um dos cursos em que houve a coleta de dados. Utilizou-se o Critério de Classificação Econômica Brasil, o *Moral Competence Test* (MTC\_xt), que visa a avaliação da competência moral, ou seja, da capacidade de refletir sobre dilemas, considerando perspectivas diversas, o questionário adaptado ORIGIN/u, que investiga as oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no processo de ensino-aprendizagem e uma entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos mostram de maneira geral que ambas as IESs não colaboram para o desenvolvimento da competência moral dos estudantes. As aplicações dos testes estatísticos indicam que somente as dimensões Assunção de Responsabilidade (curricular) e Reflexão Dirigida (extracurricular) apresentam diferenças estatísticas entre as duas IESs, sendo que a IES 01 apresenta escores superiores nas duas dimensões. Na comparação entre idade dos estudantes de quinto ano da IES 02 e escores dos dilemas destaca-se, no dilema do médico/juiz, uma fraca significância (característica própria das amostras brasileiras, pois a medida que a idade aumenta, o escore diminui). Na comparação entre a religião e o MCT\_xt verifica-se correlação significativa apenas para os estudantes de quinto ano da IES 01, no dilema operários/médico. Em termos qualitativos, os discentes das duas IES, apontam quanto à necessidade de compreensão do que deveria ser modificado na formação em psicologia, a mudança na grade curricular, alterações na prática docente e consideração sobre questões afetivas dos estudantes. No que se refere às supervisões, destacam a necessidade de esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências, ampliação do conhecimento, contribuição para prática profissional futura, aprimoramento e autoconhecimento dos estudantes e formação ética. Sobre os docentes, a IES 1 apresenta mais respostas que permitem entender o estudante como mais atuante no processo de aprendizagem, dando a este a oportunidade de reflexão acerca do conhecimento, pois destacam o uso de metodologias ativas, discussões sobre ética, práticas problematizadoras (como as assembleias), reformulação da grade curricular e inclusão de disciplinas mais práticas, como a arteterapia. Nas considerações finais, ressalta-se a necessidade do início de uma discussão a respeito da formação dos profissionais da Psicologia, que urgentemente precisa ser repensada, para que um maior entendimento ocorra a respeito de quais as condições em que esta formação acontece, e como os futuros psicólogos estão se formando eticamente para a prática profissional.

**Palavras-chave:** Formação do Psicólogo. Personalidade Ética. Ambiente Acadêmico. Competência Moral.

## ABSTRACT

The graduation in Psychology has been going through an important moment of redefinition of the National Curricular Guidelines, in order to structure basic axes for the formation of Psychology throughout in the country, and for the offer of a qualified and ethical work for the society. The general objective of this research is to investigate the psychologist development from the ethical view. The research was designed a transversal, case and exploratory study. Students enrolled in the second and fifth years of the Psychology course of two higher education institution (HEI) of the State of São Paulo participated in the study; professors trained in Psychology who teach classes in these Psychology courses; and coordinator of one of the courses in which the data was collected. The Brazilian Economic Classification Criterion, the Moral Competence Test (MTC\_xt), which is an evaluation of morality, that is, the ability to reflect on the quandary, the perspective of several options, the adapted questionnaire, the ORIGIN/u, which investigates the opportunities for assuming responsibility and directed reflection in the teaching-learning process and a semi-structured interview. The results obtained show in general that both HEIs do not collaborate in the development of students' moral competence. The applications of the statistical test indicate that only the dimensions Assumption of Responsibility (curricular) and Directed Reflection (extracurricular) present statistical differences between the two universities, and the HEI 01 presents higher scores in the two dimensions. In the comparison between the age of the fifth year of the HEI 02 students and the quandary scores, in the quandary of the doctor/judge, there is a weak significance (characteristic of the Brazilian samples, as the age increases, the score decreases). In the comparison between religion and MCT\_xt there is a significant correlation only for the fifth year students of University 01, in the workers/medical quandary. In qualitative terms, the students of both HEIs point to the need to understand what should be changed in psychology training, changes in the curriculum, changes in teaching practice and consideration of students' affective issues. With regard to supervisions, they highlight the need for clarification of doubts, orientation, exchange of experiences, expansion of knowledge, contribution to future professional practice, improvement and self-knowledge of students and ethical training. About teachers, HEI 01 presents more answers that allow students to understand the student as more active in the learning process, giving the student the opportunity to reflect on knowledge, as they highlight the use of active methodologies, discussion about ethics, problematizing practices (the assemblies), reformulation of the curriculum and inclusion of more practical disciplines, such as art therapy. In the final considerations, it is necessary to start a discussion about the formation of Psychology professionals, which urgently needs to be rethought, so that a greater understanding can take place regarding the conditions in which this formation happens, and how the future psychologists are forming ethically for professional practice.

**Keywords:** Psychologist Development. Ethical Personality. Academic Environment. Moral Competence.

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Questionário para caracterização econômica dos participantes ..	320
Anexo B	Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	322
Anexo C	Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	325

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa .....	329
Apêndice B	Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia – <i>ORIGIN/esfp</i> .....	331
Apêndice C	Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia – <i>ORIGIN/pd</i> .....	338

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário <i>MCT_xt</i> dos 27 estudantes do segundo ano da IES 01 .....	194
Gráfico 02	Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do segundo ano da IES 01 .....	195
Gráfico 03	Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário <i>MCT_xt</i> dos 28 estudantes do quinto ano da IES 01.....	204
Gráfico 04	Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do quinto ano da IES 01 .....	205
Gráfico 05	Análise conjunta dos escores normalizados dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 01.....	211
Gráfico 06	Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário <i>MCT_xt</i> dos estudantes do segundo ano da IES 02	221
Gráfico 07	Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do segundo ano da IES 02 .....	222
Gráfico 08	Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário <i>MCT_xt</i> dos estudantes do quinto ano da IES 02 .....	231
Gráfico 09	Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do quinto ano da IES 02 .....	232
Gráfico 10	Análise conjunta dos escores normalizados do <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 02 .....	238
Gráfico 11	<i>Boxplot</i> quanto as dimensões dos estudantes do segundo ano para as IESs 01 e 02 .....	240
Gráfico 12	<i>Boxplot</i> dos escores dos dilemas dos estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02 .....	243
Gráfico 13	Análise conjunta dos escores normalizados do <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> das IESs 01 e 02 para os estudantes de segundo ano .....	245
Gráfico 14	<i>Boxplot</i> quanto as dimensões dos estudantes do quinto ano para as IESs 01 e 02 .....	246

Gráfico 15	<i>Boxplot</i> dos escores dos dilemas dos estudantes do quinto ano das IESs 01 e 02 .....	250
Gráfico 16	Análise conjunta dos escores normalizados do <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> dos estudantes de quinto ano das IESs 01 e 02 .....	252
Gráfico 17	<i>Boxplot</i> para relacionar docentes colaboradores das IESs 01 e 02	263
Gráfico 18	<i>Boxplot</i> para relacionar docentes formadores das IESs 01 e 02 ...	265

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	O desenvolvimento afetivo e cognitivo segundo Piaget nas duas tendências morais: a heteronomia (despertar do senso moral) e a autonomia (personalidade ética) .....	113
Quadro 02	Outros sentimentos presentes na gênese da afetividade em termos morais, na heteronomia (despertar do senso moral) e na autonomia (personalidade ética) .....	116
Quadro 03	Ideias apresentadas na teoria de Georg Lind sobre a mensuração cognitivo-estrutural .....	149
Quadro 04	Instrumentos utilizados durante a pesquisa .....	176
Quadro 05	Estruturação da análise das respostas dos estudantes ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia ( <i>ORIGIN/esfp</i> ) .....	182
Quadro 06	Estruturação da análise das respostas dos docentes ao Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia ( <i>ORIGIN/pd</i> ) – enquanto colaborador da instituição .....	182
Quadro 07	Estruturação da análise das respostas dos docentes ao Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia ( <i>ORIGIN/pd</i> ) – enquanto atuante na formação dos estudantes .....	183
Quadro 08	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia .....	188
Quadro 09	Distribuição das categorias e frequência de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia .....	190
Quadro 10	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 quanto à forma que as supervisões em psicologia contribuem para a formação profissional .....	191

Quadro 11	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades .....	192
Quadro 12	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia .....	197
Quadro 13	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia .....	199
Quadro 14	Distribuição das categorias e frequência de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 quanto à forma que as supervisões em psicologia contribuem para a formação profissional	200
Quadro 15	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades .....	201
Quadro 16	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia .....	213
Quadro 17	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia .....	215
Quadro 18	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 quanto à forma que as supervisões em psicologia contribuem para a formação profissional .....	217
Quadro 19	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02	

	como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades .....	218
Quadro 20	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia .....	224
Quadro 21	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia .....	226
Quadro 22	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 quanto à forma que as supervisões em psicologia contribuem para a formação profissional .....	227
Quadro 23	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades .....	228
Quadro 24	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 01 para justificar o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia .....	255
Quadro 25	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 01 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades .....	257
Quadro 26	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 02 para justificar o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia .....	260
Quadro 27	Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 02 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades .....	262

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Instituições de Educação Superior por estado que oferecem o curso de graduação em Psicologia .....	35
Tabela 02	Número de Psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia, por estado brasileiro .....	36
Tabela 03	Frequência e porcentagem dos participantes da IES 01 – estudantes de segundo ano por sexo, idade, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes .....	165
Tabela 04	Frequência e porcentagem dos participantes da IES 01 – estudantes de quinto ano quanto ao sexo, idade, classificação econômica, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes .....	167
Tabela 05	Frequência e porcentagem dos participantes da IES 01 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso por sexo, experiência na graduação em Psicologia, titulação, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de instituição que terminou o ensino superior, se trabalha em outras instituições de ensino superior e se ministra aulas em outro curso de graduação .....	169
Tabela 06	Frequência e porcentagem dos participantes da IES 02 – estudantes de segundo ano por sexo, idade, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes .....	170
Tabela 07	Frequência e porcentagem dos participantes da IES 02 – estudantes de quinto ano por sexo, idade, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes .....	172

Tabela 08	Frequência e porcentagem dos participantes da IES 02 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso por sexo, experiência na graduação em Psicologia, titulação, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de instituição que terminou o ensino superior, se trabalha em outras instituições de ensino superior e se ministra aulas em outro curso de graduação .....	174
Tabela 09	Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida nos estudantes do segundo ano da IES 01 .....	187
Tabela 10	Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do segundo ano da IES 01 .....	193
Tabela 11	Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida nos estudantes do quinto ano da IES 01 .....	196
Tabela 12	Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do quinto ano da IES 01 .....	203
Tabela 13	Estatísticas dos testes de normalidade e variância para a amostra do segundo e quinto ano da IES 01 .....	207
Tabela 14	Comparação das médias dos grupos segundo e quinto anos da IES 01 segundo as dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) .....	208
Tabela 15	Comparação dos escores dos dilemas entre o segundo e quinto ano da IES 01 .....	210
Tabela 16	Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) nos estudantes do segundo ano da IES 02 .....	212
Tabela 17	Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do segundo ano da IES 02 .....	219
Tabela 18	Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) nos estudantes do quinto ano da IES 02 .....	223

Tabela 19	Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do quinto ano da IES 02 .....	230
Tabela 20	Teste de normalidade e homocedásticidade da variância para os dados dos estudantes do segundo e quinto ano da IES 01 segundo as dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) .....	234
Tabela 21	Comparação dos grupos de segundo e quinto ano da IES 02 segundo as dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) .....	235
Tabela 22	Comparação dos escores dos dilemas entre o segundo e quinto ano da IES 02 .....	237
Tabela 23	Teste de normalidade ( <i>Shapiro Wilk</i> ) e variância ( <i>Levene</i> ) para os estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02 .....	241
Tabela 24	Comparação dos dados dos estudantes de segundo ano das IESs 01 e 02 para as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida .....	242
Tabela 25	Comparação dos escores dos dilemas dos estudantes do segundo IES 01 e 02 .....	244
Tabela 26	Teste de normalidade ( <i>Shapiro Wilk</i> ) e variância ( <i>Levene</i> ) para os estudantes do quinto ano das IESs 01 e 02 .....	247
Tabela 27	Comparação dos dados dos estudantes de segundo ano das IESs 01 e 02 quanto as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida .....	249
Tabela 28	Comparação dos escores dos dilemas dos estudantes do quinto ano da IES 01 e 02 .....	251
Tabela 29	Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 01 enquanto colaboradores .....	253
Tabela 30	Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 01 enquanto formadores .....	254
Tabela 31	Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 02 enquanto colaboradores .....	258
Tabela 32	Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 02 enquanto formadores .....	259

Tabela 33	Comparação dos docentes colaboradores das IESs 01 e 02 em relação as dimensões RT e GR .....	264
Tabela 34	Comparação dos docentes formadores das IESs 01 e 02 em relação as dimensões RT e GR .....	266

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP <sup>1</sup>	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
ABEP <sup>2</sup>	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ANPPEP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CM	Currículo Mínimo
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DP	Desvio-padrão
DIT	<i>Defining Issue Test</i>
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
GR	Reflexão Dirigida
H <sub>0</sub>	Hipótese nula
H <sub>1</sub>	Hipótese alternativa
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
KMDD	<i>Konstanz Method of Dilemma Discussion</i>
Md	Mediana
MEC	Ministério da Educação
MCT	<i>Moral Competence Test</i>
MCT_xt	<i>Moral Competence Test - extended version</i>
MJI	<i>Moral Judgment Interview</i>
MJT	<i>Moral Judgment Test</i>
MUT	<i>Moralisches Urteil Test</i>
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ORIGIN/esfp	Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia
ORIGIN/pd	Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia

PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RT	Assunção de Responsabilidade
SRMOM	<i>Sociomoral Reflectio Objective Measure</i>
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
TC	Teste Conceitual
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

**Lista de Gráficos**

**Lista de Quadros**

**Lista de Tabelas**

**Lista de Abreviaturas e Siglas**

<b>Introdução .....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo I – A Formação em Psicologia: Perspectiva Histórica .....</b>	<b>31</b>
1.1 A Formação do Psicólogo no Brasil .....	31
1.2 Estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil .....	41
1.2.1 2018 – Ano da Formação em Psicologia .....	44
1.3 Diretrizes para a estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil .....	47
1.4 A transformação da Psicologia: de um lugar de elite para o social ....	61
1.5 As atividades práticas de estágio como possibilidade de contato com a subjetividade humana .....	66
<b>Capítulo II – O Uso de Metodologias Ativas e o Papel do Professor na Graduação .....</b>	<b>69</b>
2.1 O Ensino Tradicional .....	69
2.2 As Metodologias Ativas .....	74
2.3 Exemplificando alguns tipos de metodologias ativas .....	80

2.3.1 <i>Problem Based Learning</i> (PBL) – Aprendizagem Baseada em Problemas .....	80
2.3.2 Metodologia da Problematização (Método do Arco) .....	83
2.3.3 Método de Resolução de Problemas de John Dewey .....	88
2.3.4 Sala de Aula Invertida .....	89
2.3.5 Instrução por Pares .....	91
2.4 O papel da educação na formação de estudantes mais críticos-reflexivos e de transformação social .....	93
2.5 O papel do professor na transformação educacional dos cursos de graduação .....	97
<b>Capítulo III – A Formação da Personalidade Ética e o Desenvolvimento Moral .....</b>	<b>104</b>
3.1 Definindo Moral e Ética .....	104
3.2 A Formação da Personalidade Ética .....	108
3.3 A Interligação entre afetividade e cognição na construção da Personalidade Ética .....	112
3.3.1 A afetividade e suas primeiras implicações .....	121
3.3.2 A afetividade sendo trabalhada desde a educação infantil até a graduação .....	125
3.4 Desenvolvimento moral segundo Jean Piaget .....	131
3.5 Discussão de Dilemas Morais segundo Lawrence Kohlberg .....	137
3.6 Discussão de Dilemas Morais segundo Georg Lind .....	148
3.7 Assembleias – mais um exemplo de prática moral .....	154

<b>Capítulo IV – Método</b> .....	158
4.1 Caracterização dos locais de pesquisa .....	160
4.2 Participantes .....	164
4.2.1 Participantes da IES 01 – estudantes de segundo ano .....	164
4.2.2 Participantes da IES 01 – estudantes de quinto ano .....	166
4.2.3 Participantes da IES 01 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso .....	168
4.2.4 Participantes da IES 02 – estudantes de segundo ano .....	170
4.2.5 Participantes da IES 02 – estudantes de quinto ano .....	172
4.2.6 Participantes da IES 02 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso .....	174
4.2.7 Participante da IES 02 – coordenadora do curso de Psicologia .....	176
4.3 Instrumentos de Pesquisa .....	176
4.4 Procedimentos para a escolha dos participantes e coleta de dados ..	179
4.5 Procedimentos de registro e análise dos dados .....	180
4.6 Aspectos éticos e critérios para a realização e participação na pesquisa .....	184
<b>Capítulo V – Resultados e Discussão</b> .....	186
5.1 Resultados da IES 01 – estudantes de segundo ano .....	186
5.1.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	186
5.1.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	193
5.2 Resultados da IES 01 – estudantes de quinto ano .....	196
5.2.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	196
5.2.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	202

5.3 Comparativo dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 01 .....	205
5.3.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	205
5.3.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	209
5.3.3 Análise conjunta do questionário <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> de segundo e quinto ano da IES 01 .....	211
5.4 Resultados da IES 02 – estudantes de segundo ano .....	212
5.4.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	212
5.4.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	219
5.5 Resultados da IES 02 – estudantes de quinto ano .....	223
5.5.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	223
5.5.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	230
5.6 Comparativo dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 02 .....	233
5.6.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	233
5.6.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	237
5.6.3 Análise conjunta do questionário <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> para estudantes de segundo e quinto ano da IES 02 .....	238
5.7 Comparativo das duas IESs .....	239
5.7.1 Comparativo dos segundos anos das duas IESs .....	239
5.7.1.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	239
5.7.1.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	243
5.7.1.3 Análise conjunta dos questionários <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> para estudantes de segundo ano da IES 01 e 02 .....	245
5.7.2 Comparativo dos quintos anos das duas IESs .....	246
5.7.2.1 Questionário <i>ORIGIN/esfp</i> .....	246
5.7.2.2 <i>Moral Competence Test (MCT_xt)</i> .....	250
5.7.2.3 Análise conjunta dos questionários <i>ORIGIN/esfp</i> e <i>MCT_xt</i> para estudantes do quinto ano da IES 01 e 02 .....	252
5.8 Resultados da IES 01 – docentes .....	253

5.8.1	Questionário <i>ORIGIN/pd</i> .....	253
5.9	Resultados da IES 02 – docentes .....	258
5.9.1	Questionário <i>ORIGIN/pd</i> .....	258
5.10	Comparativos dos docentes das duas IESs .....	263
5.10.1	Questionário <i>ORIGIN/pd</i> .....	263
5.11	Análise qualitativa da entrevista com a coordenadora da IES 02 .....	266
5.12	Discussões a partir dos resultados comparativos .....	274
5.13	Apresentação de propostas para a formação do psicólogo .....	287
	<b>Capítulo VI – Considerações Finais</b> .....	292
	<b>Referências Bibliográficas</b> .....	298
	<b>Anexos</b> .....	320
	<b>Apêndices</b> .....	329

## INTRODUÇÃO

Desde o término da defesa de meu mestrado (BERETA, 2014), surgiu o desejo de continuar pesquisando a respeito da Psicologia do Desenvolvimento Moral e da formação dos profissionais da Psicologia. Na dissertação de mestrado realizamos um processo de intervenção em um curso de especialização em Psicologia do trânsito, discutindo dilemas morais e buscando verificar se essa atividade contribuía para o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Os resultados obtidos não mostraram avanço expressivo. Entendemos que uma intervenção tão breve e localizada não seria suficiente apesar dos estudos de Lind (2007) mostrarem progressos significativos na competência do juízo moral, mesmo após poucas intervenções.

É justamente a partir destas percepções que se impõe o desejo de continuar a pensar sobre a Formação em Psicologia, de qual é o perfil de profissionais que queremos formar, de como que está ocorrendo a formação no país, qual a perspectiva histórica da documentação que regulamenta a formação, como os docentes vem contribuindo para este processo de formação, o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, a contribuição dos estágios supervisionados na integração da teoria, técnica e prática a fim de possibilitar um profissional mais sensível às demandas, a integralidade do outro e de seu papel social e ético.

No ensino superior tem-se priorizado ensinamentos teóricos e principalmente técnicos esperando que isso faça dos estudantes, profissionais e cidadãos. No caso de profissionais da área das ciências sociais, humanas e saúde, isso nos parece ainda mais preocupante, uma vez que lidam diretamente com vidas, e teoria e técnica não bastam para essa capacitação. Então, como poderíamos pensar a educação superior de modo que ela contemple a formação teórica, técnica e também a construção de uma personalidade ética que possa assumir tarefas tão importantes na vida profissional e cidadã?

A graduação em Psicologia vem passando por um importante momento de se redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a fim de trazer eixos básicos para a formação em todo o país, e da oferta de um trabalho qualificado e ético para a sociedade. Neste ano de 2018, o Conselho Federal de Psicologia, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e a Federação Nacional dos Psicólogos voltam os seus olhares e discussões para o Ano da Formação em Psicologia, com o intuito de mobilizar o maior número de docentes, estudantes e profissionais da Psicologia na

construção das propostas apresentadas ao Conselho Nacional de Saúde e ao Conselho Nacional de Educação. As atuais propostas fazem parte de uma perspectiva histórica iniciada anteriormente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 e da reedição das Diretrizes Nacionais Curriculares em 2011. Rever a formação faz-se necessário devido a diversidade de áreas de atuação, as questões sociais, a inclusão da Psicologia na área da saúde, as políticas públicas e o crescente número de instituições de ensino superior que vem ofertando a graduação nesta área. Para tanto, as discussões atuais se debruçam sobre a concepção geral da formação, o perfil do egresso, as metodologias de ensino-aprendizagem, o sistema de avaliação, os estágios, a pesquisa, a extensão, a licenciatura e o ensino à distância (SÃO PAULO, 2018).

A problemática da pesquisa está pautada em: os cursos de Psicologia integram teoria, prática e o desenvolvimento da capacidade reflexiva ao ensino teórico e técnico na formação de psicólogos?

Como tese defendemos a ideia de que os cursos de Psicologia assim como a educação básica focam no ensino tradicional, centrado na teoria e técnica, e pouco no desenvolvimento da capacidade reflexiva e na integração da teoria e prática, o que redundaria em uma formação que não considera o aspecto ético. Quando dizemos aspecto ético nos referimos a algo maior do que um estudo de código e leis que regulam a profissão. Referimo-nos sim, a uma competência pessoal e profissional de consideração do outro como fim em si mesmo. A formação tradicional fica adstrita a competências técnicas e teóricas e pouco ao desenvolvimento de uma competência moral, assim uma mudança em que haja resultados significativos no processo educacional, deve acontecer desde a educação básica.

Estabelecemos como objetivo geral, investigar a formação do psicólogo do ponto de vista ético. Como objetivos específicos colocamos:

- a) relacionar a afetividade, a cognição e a moral na formação dos estudantes de graduação do curso de Psicologia;
- b) destacar a importância do ambiente acadêmico no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes;
- c) investigar junto a graduandos, professores e coordenadores de curso como está ocorrendo a formação em Psicologia e como os princípios éticos estão sendo trabalhados no curso;

- d) comparar como os graduandos em Psicologia, de segundos e últimos anos percebem o ambiente acadêmico em termos de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida;
- e) comparar os estudantes de segundo e quinto ano quanto ao desenvolvimento da competência do juízo moral;
- f) comparar duas IESs em relação ao trabalho que fazem de Assunção de Responsabilidade dos estudantes e docentes;
- g) comparar duas IESs em relação ao trabalho que fazem de Reflexão Dirigida dos estudantes e docentes;
- h) comparar duas IESs em relação ao desenvolvimento da competência do juízo moral dos estudantes.

Assim, pelas discussões iniciadas nesta tese e pelo momento histórico que vivenciamos de reformulação da Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, acreditamos que a pesquisa desenvolvida é de extrema relevância na contribuição do entendimento de como que está ocorrendo a formação em Psicologia segundo a ótica de estudantes de dois cursos de graduação, que estão matriculados no segundo e quinto anos, de como está ocorrendo a prática docente na formação em Psicologia a partir da opinião de docentes formados em Psicologia que ministram aulas nestes cursos e da visão geral dos coordenadores da graduação em Psicologia sobre a estruturação dos cursos, apoio da instituição de ensino superior, o trabalho com afetividade, as questões éticas, os estágios supervisionados (que tem um funcionamento diferente dos demais cursos de graduação), dentre outras questões.

Para que fosse possível a realização desta pesquisa foram adaptados dois questionários para se entender a formação em Psicologia sob a ótica dos estudantes e a prática docente, a partir da percepção dos professores, organizada uma entrevista semiestruturada para os coordenadores dos dois cursos pesquisados, bem como utilizado um importante instrumento de avaliação da competência moral. Os dados coletados foram analisados estatisticamente a fim de possibilitar correlações entre os estudantes da mesma instituição e entre as duas IESs e comparações entre docentes das duas instituições superiores.

Entendemos que a formação em Psicologia se configura como interdisciplinar e para tanto, constitui-se um desafio refletir sobre todas as questões aqui postas. Mas acreditamos que uma formação que não contemple o moral e sua

relação com a afetividade dificilmente terá bases sólidas para contribuir na formação de profissionais comprometidos com o social e prontos para desempenhar um trabalho reflexivo e ético frente às inúmeras demandas profissionais. Os cursos de graduação em Psicologia deveriam estar preocupados com a dimensão afetiva, além da cognitiva, para que as práticas profissionais possam contribuir para entender o sujeito enquanto protagonista de sua história, e de agente de transformações sociais. Quando abordamos a formação ética, percebemos algumas dimensões, quais sejam, relacionamento consigo próprio e com o outro, a dimensão política, que inclui a relação com a sociedade e a concepção crítica do entorno.

O texto está estruturado em seis capítulos. O Capítulo I trata da formação em Psicologia e a perspectiva histórica. O Capítulo II aborda o uso de metodologias ativas e o papel do professor na graduação. O Capítulo III discute a formação da personalidade ética e o desenvolvimento moral. No Capítulo IV é exposto o percurso metodológico da pesquisa. O capítulo V apresenta os resultados e a discussão, e, por último, no Capítulo VI, as considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

### **A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Neste capítulo apresentamos estudos sobre a formação e função do psicólogo, a estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia, as orientações de órgãos competentes sobre as diretrizes da formação no ensino superior e, mais especificamente, do psicólogo. Também serão abordados assuntos relacionados às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Psicologia, as disciplinas e estágios durante a formação, e o quanto há necessidade de uma transformação da prática psicológica, a fim de atingir mais os espaços públicos. O capítulo termina com o destaque para a afetividade sendo trabalhada desde a educação infantil até a graduação.

#### **1.1 A Formação do Psicólogo no Brasil**

Pensar em Educação Superior é compreender a responsabilidade frente ao processo de formação e integração dos profissionais, é pensar em produzir conhecimentos novos e desenvolver a sociedade. Desta forma, as Instituições de Educação Superior são responsáveis pelo desenvolvimento das pessoas, por meio das relações que estabelecem entre si e com o meio ambiente, com o mercado de trabalho e com as comunidades, sempre se comprometendo com a ética, a política e o social (CAIXETA; SOUSA, 2013).

Nascimento, Manzini e Bocco (2006) destacam que a Psicologia está presente em meados do século XIX e início do século XX, propondo o estudo relacionado ao homem e à relação deste com o mundo, e configurando-se como área de conhecimento que atua na adaptação e ajustamento dos indivíduos e destes consigo mesmos, com os demais e com o meio. Mas devemos olhar esta adaptação e ajustamento de uma forma crítica, pois a Psicologia atua na concepção de homem enquanto ser universal, dotado de capacidades, processos e potencialidades que estão em desenvolvimento. Com isso, a prática psicológica assume um perfil neutro, objetivo, de experimentação e tecnicismo, reproduzindo conceitos e procedimentos nas intervenções psicológicas (NASCIMENTO; MANZINI; BOCCO, 2006).

Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) destacam que foi durante as décadas de 1930 e 1950, período de modernização e industrialização do Brasil, que a Psicologia emergiu, concentrando-se nas áreas clínica, educação e trabalho; com a utilização de métodos e técnicas psicológicas que objetivavam o diagnóstico psicológico, a orientação e seleção profissional, a orientação psicopedagógica e os problemas de ajustamento. Mas foi na década de 1950 que os cursos de Psicologia passaram por uma normatização e a profissão foi regulamentada a partir da Lei n. 4.119 (em 27 de agosto de 1962).

Com o avanço dos cursos de Psicologia, houve a necessidade da Lei n. 4.024 (de 20 de dezembro de 1961), regulamentada pela Resolução n. 28/62, do antigo Conselho Federal de Educação, que propunha a estruturação de um Currículo Mínimo (CM), com matérias indispensáveis na graduação, sendo este o regimento para a formação em diferentes carreiras profissionais até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) pela Lei n. 9.394 (de 20 de dezembro de 1996). O Currículo Mínimo somente foi substituído, em 2004, pelas DCN's, com a intenção de contemplar uma nova dinâmica na formação do profissional da Psicologia (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Amendola (2014) explica que houve a aprovação, em 2004, da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Mas, posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Ensino Superior nº 5/11 revogou questões da anterior, organizando Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Desta forma, tendo como base essa resolução, as instituições de Ensino Superior

Visariam a uma formação básica, ampla e generalista que pudesse preparar o estudante para atuar em diversas áreas, mas que pudesse, ao considerar as especificidades de cada região do país, as demandas da sociedade, as características do mercado de trabalho, oferecer disciplinas que capacitassem o futuro profissional para analisar e atender às mais variadas demandas, respeitando os critérios teóricos, técnicos, mas principalmente éticos (AMENDOLA, 2014, p. 977).

Anteriormente à Lei n. 4.119, que regularizou a profissão de psicólogo, a formação acontecia por meio dos cursos de especialização, ou até mesmo cursos breves de preparo técnico. Um dos primeiros registros dessas experiências foi em São Paulo, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, *Sedes Sapientiae*, no ano de 1953

(BAPTISTA, 2011). Já no Rio de Janeiro, os cursos breves eram oferecidos no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), que era voltado para o preparo técnico de profissionais habilitados para a realização da Psicotécnica (INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL, 1949). Para Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) também ofertava o curso de especialização em Psicologia, que, com a inclusão de mais um ano letivo, concedia em 1959, o título de psicólogo.

Entretanto, há registros de formação em Psicologia datados anteriormente à Lei n. 4.119, como o da década de 1930, com a criação de um curso regular de formação em Psicologia, a partir do Decreto n. 21.173 (de 19 de março de 1932). Este curso, que propunha uma formação sistematizada em Psicologia, aconteceu no Instituto de Psicologia do Rio de Janeiro (antigo Laboratório de Psicologia, fundado em 1924, na Colônia de Psicopatas), idealizado pelo polonês Waclaw Radecki, mas que não obteve ascensão devido a uma possível sabotagem de médicos e setores da igreja católica (CENTOFANTI, 1982).

Yamamoto (2006) apresenta-nos que os primeiros cursos de graduação em Psicologia são da década de 1950, que antecede em uma década a regulamentação da profissão de psicólogo (Lei 4.119, de 27/08/1962). Mas em contrapartida Antunes (1998) afirma que o que verificamos neste período é que havia a criação de cadeiras de Psicologia nas instituições de ensino superior. No Brasil, com os primeiros cursos de Psicologia sendo criados, podia haver uma imprecisão de acordo com as terminações possíveis para a carreira: Formação de Psicólogo, Bacharelado e Licenciatura (YAMAMOTO, 2006).

O primeiro curso de Psicologia foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1953, mas que ainda não tinha caráter oficial, acordado com a legislação da época (FÉRES-CARNEIRO, 2010). Na sequência, foram criados o curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 1959, e o da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), no ano de 1961 (JACÓ-VILELA; ROCHA, 2014). Controversamente à oposição da igreja católica para a implantação dos cursos de Psicologia, Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) citam Schmidt e Souza (2011), ao afirmar que dos cinco primeiros cursos de formação em Psicologia no Brasil, quatro aconteceram em instituições católicas, sendo apenas um fora do contexto religioso, que foi o da Universidade de São Paulo, implantado em 1958, por lei estadual.

Com esta contextualização histórica, a formação de psicólogos no país pode ser dividida em três períodos, sendo eles:

- (1) o período heroico – tomando emprestado o termo de Lourenço Filho (1971), que compreende as primeiras experiências formativas, pouco sistemáticas e de fraca regulamentação;
- (2) o período do Currículo Mínimo, instituído a partir da Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto) e do Parecer n. 403 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE); e
- (3) o período das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas em 2004 e reformuladas em 2011 (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015, p. 61).

Atualmente, vivemos o terceiro período (no aguardo do quarto período, com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2018), regidos pela reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2011. Mas é desde a Lei de Diretrizes e Bases, proposta no ano de 1996, que começamos a refletir nesta perspectiva crítica, positiva e progressista para a educação e em processos de intervenção amplos, que apontem para a responsabilidade social das instituições de Educação Superior, nas quais devem ser organizados espaços para a atuação na gestão e prática de intervenções pautadas na promoção do outro, da sociedade e de si mesmos (CAIXETA; SOUSA, 2013).

Desde a década de 70, há uma preocupação com a formação do psicólogo em nosso país (PEREIRA; CARELLOS, 1995), sendo uma problemática que se instaura logo após a regulamentação da profissão do psicólogo no Brasil (NORONHA et al, 2013). Os mesmos autores complementam que a falta de consenso sobre o perfil profissional do psicólogo é um ponto de discussão nas pesquisas que estudam sobre a formação deste profissional.

Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) apresentam que quando se estrutura um panorama da evolução dos cursos de Psicologia e do número de estudantes pelo país, entre 1962 e 1968, houve um aumento de 56 para 2.000 (cerca de 3.500%); em 1974, o número de profissionais atuantes na Psicologia era aproximadamente 11.000 e no início de 2018, somos um total de 304.689 psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2018).

Quando consultado o site do Ministério da Educação (MEC), para sabermos a amplitude da oferta de cursos de Psicologia no Brasil, encontramos a divisão, por estado, das Instituições de Educação Superior que têm Cursos de

Psicologia cadastrados. Na Tabela 01, encontramos a relação entre estado e número de instituições que ofertam a graduação em Psicologia (BRASIL, 2018).

Tabela 01 – Instituições de Educação Superior por estado que oferecem o curso de graduação em Psicologia

<b>Estado</b>	<b>Número de Instituições</b>
São Paulo	115
Minas Gerais	81
Bahia	48
Paraná	46
Rio Grande do Sul	44
Rio de Janeiro	29
Santa Catarina	29
Pernambuco	28
Ceará	26
Espírito Santo	21
Goiás	21
Mato Grosso	20
Rondônia	14
Paraíba	13
Piauí	12
Distrito Federal	11
Amazonas	10
Maranhão	09
Rio Grande do Norte	09
Mato Grosso do Sul	08
Alagoas	07
Pará	07
Sergipe	06
Tocantins	06
Acre	04
Amapá	03
Roraima	02

Fonte: Ministério da Educação (2018) adaptado pela autora

Na análise da Tabela 01 apresentada, podemos compreender que a Região Sudeste apresenta o maior número de instituições de educação superior que ofertam o curso de Psicologia, com 246 instituições, seguida da Região Nordeste, com 158. Em terceiro lugar, encontra-se a Região Sul, com 119 instituições, em quarto lugar, a Região Centro-Oeste, com 60 instituições e, na quinta posição, a Região Norte, com 46 instituições. O Estado de São Paulo é o que mais apresenta instituições que

ofertam a graduação em Psicologia e o Estado de Roraima o que menos apresenta instituições de educação superior com curso de Psicologia.

Em uma análise mais detalhada da realidade de cada estado brasileiro quanto ao número de inscritos no Conselho Federal de Psicologia, no início do ano de 2018, foi proposta a Tabela 02. Devemos considerar que, semestralmente, formam-se mais profissionais na área da Psicologia e os números tendem a ser atualizados frequentemente.

Tabela 02 – Número de Psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia, por estado brasileiro

<b>Estado</b>	<b>Número de Inscritos</b>
São Paulo	93.120
Rio de Janeiro	37.697
Minas Gerais	33.718
Rio Grande do Sul	19.973
Paraná	17.315
Bahia	12.098
Santa Catarina	12.098
Pernambuco	10.707
Distrito Federal	9.137
Goiás	7.798
Ceará	6.938
Espírito Santo	4.917
Paraíba	4.335
Pará	4.073
Amazonas	3.933
Mato Grosso do Sul	3.839
Alagoas	3.691
Mato Grosso	3.371
Rio Grande do Norte	3.175
Piauí	2.538
Maranhão	2.408
Sergipe	2.206
Tocantins	2.057
Rondônia	1.663
Acre	654
Roraima	621
Amapá	560

Fonte: Conselho Federal de Psicologia (2018) adaptado pela autora

A Tabela 02 contribui para a percepção de que São Paulo é o estado que mais tem psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia, seguido do Rio de

Janeiro e de Minas Gerais, que fazem parte da composição de estados da Região Sudeste. Situação que se assemelha com o número de instituições de educação superior cadastradas no Ministério da Educação que oferecem o curso de Psicologia, conforme análise da Tabela 01.

A explicação do impressionante salto no número de instituições de ensino superior que ofertam a graduação em Psicologia e do número de estudantes matriculados nestes cursos, pode partir de alguns fatores como: uma melhor distribuição de renda entre a população brasileira, o aumento dos postos de trabalho, o aumento das bolsas de estudo, a demanda por profissionais que trabalhem questões de saúde mental em diversos contextos e uma grande disseminação de instituições que ofertam o curso de Psicologia pelo país, com certeza, também contribuíram para o aumento de profissionais graduados na área. Tal aumento traz a preocupação quanto a não absorção de profissionais pelo mercado de trabalho, podendo acarretar a desvalorização da profissão (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015), bem como a preocupação de como vem ocorrendo esta formação e conseqüentemente, a prática profissional.

Com este panorama, Rabelo et al (2009) ressalta a necessidade de investimento na formação acadêmica do psicólogo, para que ocorra uma qualificação profissional de boa qualidade, que priorize a problematização e a construção do conhecimento, a partir da interdisciplinaridade.

Neste sentido, Freire (1996) defende que a formação deve ser mais do que treinar o educando para o desempenho de destreza. Deve, na verdade, torná-lo “partícipe do processo de construção e reconstrução do saber, medida que serve para potencializar a própria formação” (AMENDOLA, 2014, p. 980).

Moura (1999) complementa que os cursos de Psicologia sejam generalistas, pois sempre assumiram um posicionamento de especialistas, ao preparar profissionais especializados para a prática clínica, em consultório particular, seguindo o modelo biomédico. A formação deste profissional deve ser capaz de incluir uma prática pluralista, que seja crítica e transformadora, que reconheça as demandas e cujas propostas de intervenção atendam às necessidades destas. Mas, para o alcance deste propósito, encontra-se a urgente revisão dos conceitos de saúde mental, da concepção de sujeito, da sociedade, dos métodos de investigação utilizados e da relativização do saber acadêmico frente ao empírico (MOURA, 1999).

Uma formação estruturada na Psicologia tradicionalista, que distancia o estudante da realidade, que não debate, que não solicita trabalhos acadêmicos, é criticada por Bock (1999), pois a ausência de pesquisas, de um espaço que promova o desenvolvimento da crítica e da troca de experiências, que não valorize o ensino de diversos conhecimentos (e não somente o psicológico), são os fatores principais em uma formação insuficiente.

Bock (1999) nos traz que não são essenciais mudanças somente na grade curricular dos cursos de graduação em Psicologia, mas no perfil profissional, que abrange o conceito de saúde mental, do sujeito, da sociedade, da ciência e dos métodos empregados na investigação, a fim de formar um profissional que consiga atuar de forma pluralista, crítica e transformadora.

Diversos autores trazem a importância dos requisitos necessários na estruturação da formação do psicólogo. Matos (2000) destaca que os profissionais da Psicologia devem responder às necessidades da ciência psicológica e atender às necessidades sociais. Meghnagi, Ajello e Cevoli (1992) acreditam que a formação profissional deve preparar as pessoas para atividades específicas, permitindo a construção de capacidades mais imediatas, que se desenvolvam e se adequem aos contextos que estão em constante transformação, permitindo a atuação mais reflexiva nas situações. Felipe (1993), destaca que a graduação em Psicologia é composta por três elementos: a formação básica, estruturada nos pontos de vista epistemológico, histórico e metodológico; a pesquisa; e pelas práticas em Psicologia, ou seja, os estágios. Manfredi (1998) traz para a discussão que a formação profissional do psicólogo supervaloriza o conhecimento teórico, deixando para segundo plano o conhecimento prático. Já Bronckart e Dolz (2004) defendem que o conhecimento teórico não é suficiente para a eficácia do conhecimento prático, pois o conhecimento adquirido por meio da experiência da prática de trabalho, é realmente eficaz para o desenvolvimento do profissional. Assim, faz-se importante o cuidar tanto da inserção quanto do desenvolvimento profissional, em contextos de trabalho e dos espaços de aprendizagem e de interações (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

Para outros autores, as condições de ensino oferecidas nos primeiros momentos do curso de Psicologia podem ser uma oportunidade para construir informações e imagens que os graduandos trazem da faculdade e, mais especificamente, do próprio curso de graduação, objetivando o estabelecimento de relações significativas entre profissional e sociedade (BETTOI; SIMÃO, 2000).

Nas pesquisas desenvolvidas por Mattos, Shimizu, Berviquel (2008) com estudantes da graduação em Psicologia, foi possível perceber que os estudantes estão ligados a questões básicas da profissão e não se aprofundam adequadamente às necessidades da mesma, que não aconteceram ganhos no desenvolvimento moral dos estudantes, que os cursos devem relacionar a formação ética com a formação para a cidadania, possibilitando a reflexão sobre leis e normas de conduta do psicólogo.

Os autores destacam ainda que

Diante da realidade e necessidades de nossa sociedade atual, da especificidade do trabalho do psicólogo, do crescente número de cursos de formação em Psicologia e, conseqüentemente, do aumento da inserção desses profissionais no mercado de trabalho – que se deparam não apenas com situações e conflitos que demandam um posicionamento moral e ético, mas também com a escassez de trabalho na área – justifica-se a necessidade de um estudo sobre a formação ética de estudantes de graduação em Psicologia (MATTOS; SHIMIZU; BERVIQUEL, 2008, p. 115).

Para tanto, um dos objetivos da formação profissional deve ser o de formar profissionais comprometidos com o indivíduo e com o social, permitindo, a partir de suas atuações, contribuir para formação de sujeitos mais autônomos, críticos de seu papel na sociedade e construtores/modificadores das realidades em que estão inseridos. Desta forma, para formar um profissional tecnicista o ensino tradicional bastaria, mas para formar um profissional reflexivo devemos pensar melhor em como o curso de graduação se estrutura e o que ele oferece de oportunidades para o desenvolvimento autônomo dos estudantes.

E é indo além desta formação em Psicologia, que Martín-Baró (1996) reflete que, em 1968, Marc Richelle, um psicólogo francês, questionou a função da profissão de psicólogo, sendo que, tempos depois, outro francês, Didier Deleule, respondeu que a disseminação da Psicologia estava ligada à função que ela estava assumindo na sociedade e na solução para os conflitos sociais, pois, ao mudar o indivíduo, também poderíamos mudar o social, ou seja, como se a sociedade se configurasse como uma somatória de muitos sujeitos.

Ferreira Neto (2004) também acredita que a formação em Psicologia deve estar além de um profissional somente técnico e que demonstre flexibilidade para atuar indiscriminadamente frente às demandas, mas que atue de forma a tomar a demanda como objeto de um trabalho crítico. Bock (1996) complementa que um profissional

comprometido com o tempo e com a sociedade, que promova saúde, que discuta seu compromisso profissional com a sociedade e que pautar seu trabalho a partir deste debate, sendo um profissional comprometido com a cidadania.

Com isso, pensando que o lugar ocupado pelo psicólogo é essencialmente ético, espera-se que ele se posicione de acordo com as demandas, questione suas próprias ações, para que a prática de sua profissão não se transforme em opressão, adiestramento e normatização. O compromisso da Psicologia com o social, que objetiva o trabalho com o homem, deve ser enfatizado, pois assim, é possível, na formação do futuro profissional, fazer a articulação entre teoria e prática, permitindo ao estudante uma solidez epistemológica, o desenvolvimento intelectual e a reflexão na atuação cotidiana frente aos desafios e dilemas das práticas (AMENDOLA, 2014).

Para Bock (1999, p. 326) “o psicólogo não pode mais ter uma visão estreita de sua intervenção, pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo, como se este vivesse isolado, não tivesse a ver com a realidade social, construindo-a e sendo construído por ela”. Toda intervenção individual é uma intervenção social. “Os psicólogos precisam ter clareza de que, ao fazer ou saber Psicologia, estão com sua prática e seu conhecimento interferindo na sociedade (BOCK, 1999, p. 326)”.

Em um estudo realizado por Cruz e Schultz (2009), a partir da construção de um inventário de competências profissionais de psicólogos, com a participação de 102 sujeitos (professores, estagiários e psicólogos egressos da graduação em Psicologia da região Sul do Brasil), foi possível destacar como competências para o trabalho do psicólogo: a manutenção do sigilo profissional, a atuação em equipes multidisciplinares e a responsabilidade pelos resultados do trabalho desenvolvido. Sendo assim, as competências estão relacionadas à dimensão ética profissional, ao trabalho com a comunidade e ao relacionamento social e profissional.

Bock (1999) afirma que a formação tecnicista em Psicologia nos ensina coisas já prontas para aplicar nas situações, mas é preciso criar Psicologia, a partir da adaptação de nossos saberes àquilo que nos é apresentado, à demanda e à realidade. Queremos estar em busca permanente, em movimento sempre. “Queremos que o movimento seja a nossa identidade e que a inquietação seja nosso lema” (BOCK, 1999, p. 328). Assim, Nascimento, Manzini e Bocco (2006) propõem um estranhamento aos paradigmas e realidades que estão prontas, mas que haja uma reinvenção, no cotidiano, de estratégias que possibilitem a autonomia nas intervenções.

## 1.2 Estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil

Palma, Rodrigues e Moraes (2012) discutem que independente da teoria, tradicional, crítica ou pós-crítica, são utilizados diferentes critérios para selecionar os conhecimentos que serão incluídos nas grades curriculares, de acordo com o que a teoria considera como adequado para a sociedade que quer intervir, ou seja, os currículos estão ligados às questões de identidade ou de subjetividade. Já Silva (2009) complementa que a etimologia da palavra currículo, vem de *curriculum*, que significa pista de corrida, esta estruturação vem para determinar o que nos tornaremos.

Costa et al (2012) destacam que, em 1962, com o Parecer nº 403, do Conselho Federal de Psicologia, foi disposto sobre o currículo mínimo para a graduação em Psicologia, relacionando quais matérias eram necessárias no bacharelado, na licenciatura e na formação de psicólogos, a duração de quatro anos para a formação no bacharelado e na licenciatura e de cinco anos para a formação de psicólogo (neste caso seriam desenvolvidos estágios supervisionados). Outro documento, a Lei nº 4.119/62, do mesmo órgão, regulamenta a profissão de psicólogo no Brasil, destacando as condições de funcionamento dos cursos em Psicologia e da organização dos serviços ofertados à sociedade (COSTA et al, 2012).

Para Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015), com críticas frequentes à atuação profissional do psicólogo, percebe-se que havia um esgotamento do modelo de formação, e duas frentes de pensamento que visavam a reforma curricular e um reforço do compromisso social assumido pela Psicologia. Então, em 1978, surgem duas propostas para a reformulação curricular da Psicologia: a proposta pelo Conselho Federal de Educação e do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), que era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época e não foi aceita por acreditarem na fundamentação de um currículo que não era viável (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015), principalmente por propor que a Psicologia se torna uma ciência mais controladora e reacionária, mas também, propunha mais liberdade na escolha do currículo de acordo com as necessidades locais (PENNA, 1980).

Um dos grandes nomes da Psicologia, com destaque para a Psicologia do Trânsito, Reinier Rozestraten, também fez suas contribuições, em 1976, tendo sido apresentada por Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015) como uma proposta de reforma curricular, precursora das DCN's, em que a formação do psicólogo seria de

cunho generalista e a formação de pesquisadores, professores universitários e especialistas ficariam sob a responsabilidade da formação na pós-graduação.

Mas para Weber (1985), as primeiras iniciativas de diretrizes curriculares aparecem na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Departamento de Psicologia, em 1979, a partir da reformulação curricular pensada pelo DAU e pelo MEC, com a elaboração de um documento sugerindo a regulamentação da graduação por meio de orientações, substituindo o currículo mínimo. A referida autora também complementa que, na renovação deste currículo, havia inclusive a necessidade de se ampliar as práticas de pesquisa durante a graduação em Psicologia.

Outras experiências de reforma do currículo aconteceram na década de 1980, em universidades do nordeste e sul do país, assim com tantas discussões, críticas e propostas de reformulação curricular, o Conselho Federal de Psicologia, mesmo não sendo sua função, assume as discussões sobre a formação profissional e, em 1984, propõe o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, tentando a aproximação entre Conselho Federal e Regionais com as instituições de educação superior, para que houvesse a estruturação de um novo currículo para os cursos de Psicologia, pois há mais de vinte anos que o Currículo Mínimo estava em vigência, estando defasado (ACHCAR, 1994) entre as novas demandas da sociedade.

Este programa, lançado pelo CFP, estava dividido em três subprojetos: 1) Perfil do Psicólogo – formação, campo de atuação e condições de trabalho (1984-1986), no qual se reflete sobre a Psicologia enquanto ciência e profissão, por meio de debates ao longo do país, tendo sido estruturada a obra “Quem é o psicólogo brasileiro?”, que apresenta a atuação profissional e as práticas de formação; 2) Demanda Social do Psicólogo – campo de atuação, características e potencialidades, sendo lançado, em 1992, o livro Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços, com os resultados desta etapa; 3) Demanda social e formação profissional do psicólogo, sendo publicado, em 1994, o livro “Psicólogo brasileiro – práticas emergentes e desafios para a formação” (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Achcar (1994) apresenta que durante a execução destes subprojetos, ocorreram eventos importantes para o amadurecimento de reflexões sobre a formação, como o I Encontro de Coordenadores de Cursos de Formação de Psicólogos, em 1992, em Serra Negra, que discutiu questões relacionadas à cidadania, compromisso social, ética, interdisciplinaridade, desenvolvimento da formação básica e pluralista, práticas

profissionais, formação técnico-científica, construção do conhecimento, adequação do currículo ao contexto regional, concepção de homem, integralidade, avaliação do processo de formação, ensino, pesquisa e extensão (JAPUR, 1994). Em 1994, aconteceu o I Congresso Nacional de Psicologia, para continuar as discussões levantadas no congresso anterior e prosseguir no debate sobre a construção das propostas curriculares (ROCHA JÚNIOR, 1999).

Foi em 1995, durante todo esse processo em que a Medida Provisória n. 1.159/95, convertida posteriormente em Lei n. 9.131/95, modifica a legislação educacional, com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que iria substituir o Conselho Federal de Educação, sendo definido que a atribuição do conselho seria a deliberação sobre as DCN's, constatada a ineficácia do Currículo Mínimo na formação dos cursos de graduação. Já em 1998, pensando na Psicologia, foi composta a Comissão de Especialista, pelo MEC, com a finalidade de estruturarem a formação em Psicologia. No ano de 2001, ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, por meio do Parecer CNE/CES n. 1.314, de 7 de novembro. No entanto, o documento não foi homologado devido a várias reivindicações, passando por retificação com o Parecer CNE/CES n. 72, de 20 de fevereiro de 2002, que também teve a minuta devolvida ao CNE. Em 2003 houve o Fórum Nacional de Entidades de Psicologia com a discussão das Diretrizes Curriculares e somente em 2004 que aconteceu a aprovação do Parecer CNE/CES n. 62, de 19 de fevereiro de 2004, instituída com a Resolução CNE/ CES n. 08 de 7, de maio do mesmo ano, que regulamentam que a graduação em Psicologia não mais segue o Currículo Mínimo, mas sim, obedece às DCN's, que estão mais interligadas com as exigências da sociedade e do mundo do trabalho (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

Costa et al (2012) reforçam que somente após sete anos de debates, em 2004, as entidades da categoria trouxeram uma nova regulamentação para a graduação em Psicologia, a partir da Resolução nº 8/2004, na qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) no lugar dos currículos mínimos, além das inovações: a formação de um núcleo comum e de ênfases curriculares (com no mínimo duas opções de escolha para o graduando); desenvolvimento das competências juntamente com os conhecimentos; e ampliação dos estágios de formação (para o núcleo comum e para as ênfases) (BERNANDES, 2004).

Já em relação a necessidade de instituição de normativas sobre a formação de professores, foi criado o Projeto Pedagógico para a Formação de Professores de Psicologia, a partir das DCN's reformuladas em 2011, tentando acompanhar as novas transformações sociais e do mercado de trabalho (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015), com a atuação na docência.

### **1.2.1 2018 – Ano da Formação em Psicologia**

Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, que foram substituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, a formação em Psicologia vivencia em 2018, um importante momento, que é o processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Que se constitui em um amplo e intenso trabalho das entidades organizadoras (Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino em Psicologia, Federação Nacional dos Psicólogos), de docentes, estudantes e profissionais para construir propostas para as novas diretrizes. O processo de revisão das diretrizes foi organizado em várias etapas: Reuniões Preparatórias, Encontros Regionais, Encontro Nacional, consulta pública, elaboração da minuta das diretrizes e encaminhamento aos órgãos reguladores da formação (Conselho Nacional de Saúde, para parecer, e ao Conselho Nacional de Educação para avaliação, aprovação e publicação das novas diretrizes) (SÃO PAULO, 2018).

Tal processo de revisão de Diretrizes Curriculares vem ao encontro de uma decisão do Conselho Federal de Psicologia, da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia e da Federação Nacional dos Psicólogos em se envolverem nos debates e ações coletivas promovidas pelos cursos vinculados à Saúde, voltadas ao enfrentamento do projeto do Ministério da Educação, que visava permitir a formação de graduação nos cursos da Saúde totalmente à distância, bem como ao crescente número de entidades formadoras que visam ao lucro financeiro e precarizam as condições de trabalho dos professores, coordenadores e funcionários. Tal fato é considerado uma ameaça à qualidade dos cursos de Psicologia, desde a formação dos estudantes até a oferta de um trabalho qualificado e ético (SÃO PAULO, 2018).

Ao procedermos a leitura da minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais (SÃO PAULO, 2018) para os cursos de graduação em Psicologia, fizemos o levantamento dos principais enfoques:

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

- Formação presencial, generalista, multi e interdisciplinar, baseada na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade dos seus campos de atuação, reconhecendo a identidade nacional, respeitando os contextos regionais e atendendo às diferentes necessidades dos indivíduos e populações, de forma inclusiva;

- Articulação dos componentes curriculares em torno dos seguintes eixos estruturantes: I - Fundamentos epistemológicos e históricos; II - Fundamentos teórico-metodológicos; III - Fenômenos e processos psicológicos; IV - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; V - Interfaces com campos afins do conhecimento; VI - Políticas Públicas; VII - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de saberes;

- Estruturação a partir de um núcleo comum, que estabelece uma base comum para a formação em Psicologia no país, mas pode se diferenciar em ênfases curriculares;

- Garantir ao egresso o domínio básico de conhecimentos psicológicos, em articulação com outros campos de saberes, e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais e promoção da qualidade de vida;

- Integração da pesquisa às atividades de ensino e extensão durante a formação;

- Carga horária total mínima de 4.000 (quatro mil) horas, integralização mínima em cinco anos, sendo facultada a oferta de no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária total de 4.000 (quatro mil) horas na modalidade de ensino à distância. Não devem ser ministrados na modalidade de ensino à distância conteúdos da formação profissional específica, atividade de orientação e supervisão de estágio, disciplinas que subsidiem as áreas de aplicação técnica, atividades em laboratório, orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, de pesquisa e práticas de extensão, visto a importância da mediação presencial para a consecução dos objetivos dessas atividades;

- Procedimentos de auto avaliação periódica, com participação de docentes e estudantes;

- Trabalho de Conclusão de Curso deve compor a conclusão da formação e ser apresentado no formato de documento (monografia, artigo científico, relatório de pesquisa);

- Contemplar metodologias de ensino e aprendizagem diversificadas, que priorizem a ação de estudantes e professores, com destaque para a construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa, articulando teoria e prática, considerando as demandas contemporâneas e uma leitura crítica da realidade, e observando as necessidades educacionais especiais;

- Avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser contínua e ter caráter formativo, reflexivo, integrado, contextual, processual e investigativo, incluindo diversidade de instrumentos;

- Criação e execução de projetos de extensão relacionados aos eixos estruturantes do curso, e devem garantir a obrigatoriedade, de modo creditado, de 10% (dez por cento) da carga horária total do curso;

- Estruturação dos estágios supervisionados em dois níveis – Estágios do Núcleo Comum e Estágios Específicos, cada um com sua carga horária própria, com orientações grupais ou individuais;

- Atividades complementares devem corresponder, no máximo, a 3% (três por cento) da carga horária total do curso;

- Projeto de curso deve incluir um serviço-escola de Psicologia;

- Garantir suporte, acolhimento e apoio psicossocial e pedagógico aos estudantes;

- Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, com carga horária de, no mínimo, 1.000 (mil) horas, integradas à carga horária do curso de Psicologia;

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

Pelo atual panorama da formação em Psicologia no Brasil vemos a necessidade de que ocorra uma reforma curricular, enfatizando competências importantes para a atuação profissional do psicólogo, com destaque para aquelas que se relacionam com as questões éticas, à comunicação e ao relacionamento social e profissional, não deixando de atentar-se para o aperfeiçoamento de competências políticas e educativas na graduação (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

Com isso, os responsáveis pela estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia devem estar atentos que, para se desenvolver competências, é imprescindível que se compreenda que as situações, as experiências e as aprendizagens são transformadas em conhecimentos e habilidades, permitindo que se forme a base para a possibilidade de intervenção e, assim, a capacidade de atuação profissional (CRUZ; PEREIRA; SOUZA, 2004).

Portanto, o desafio da formação profissional está em superar o Currículo Mínimo e efetivar um pacto tanto acadêmico como político e social, que não esteja apenas ligado às DCN's, mas interligado com as diversas experiências educativas ocorridas no mundo, com a finalidade de propor uma formação que seja mais flexível, interdisciplinar e que corresponda aos inúmeros desafios atuais (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015).

### **1.3 Diretrizes para a estruturação dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil**

O Ministério da Educação (MEC) iniciou suas atividades em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e recebia o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Antes disso, a educação era tratada pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. A função do MEC era desenvolver atividades pertinentes aos ministérios da saúde, do esporte, da educação e do meio ambiente (BRASIL, 2018).

Por ser um órgão da administração federal direta, o MEC tem como área de competência: a política nacional de educação; a educação infantil; o ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância (exceto o ensino militar); a avaliação, informação e pesquisa educacional; a pesquisa e extensão universitária; o magistério; e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (BRASIL, 2018).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, realizado em 1932, por um grupo de intelectuais, destacava a necessidade do Estado organizar um plano geral de educação para uma escola que fosse única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Em 1934, com a publicação da Constituição Federal, a educação é vista como direito de todos, devendo ser realizada pela família e pelos poderes públicos. Entre os anos de

1934 a 1945, houve uma gestão que reformou os ensinos secundário e universitário, implantando as bases da educação nacional. O MEC recebeu o nome de Ministério da Educação e Saúde até 1953, surgindo após isso o Ministério da Educação e Cultura (que leva a sigla MEC) (BRASIL, 2018).

Em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que levou 13 anos de debate, houve mais autonomia dos órgãos estaduais e municipais. Em 1968, ocorreu a reforma universitária, garantindo mais autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades, bem como instituindo um modelo organizacional único para as instituições educacionais de ensino superior públicas e privadas. Em 1971, com uma nova LDB, o ensino se torna obrigatório dos sete aos 14 anos. Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura, e em 1992, o MEC foi transformado em Ministério da Educação e do Desporto, sendo que apenas em 1995, passou a ser responsável apenas pela área da educação. Em 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), houve a preocupação de que quando se investe na educação básica, conseqüentemente, está se investindo na educação profissional e na educação superior (BRASIL, 2018). Mesmo que os resultados sejam colhidos a longo prazo, é necessário olhar para todos os níveis de ensino, iniciando pela educação básica, a fim de conseguirmos computar resultados favoráveis na formação do estudante quando este estiver no ensino superior. Se houver o investimento apenas em um nível de ensino, possivelmente não haverá um processo de mudança significativo deste sujeito.

Explicado a evolução histórica do MEC, destacamos que houve importante contribuição para a formação em Psicologia quando houve a criação da Resolução nº 5, de 15 de março de 2011 (BRASIL, 2011), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Esta traz que a graduação nesta área tem como objetivo central a formação do psicólogo, voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e a formação deve estar baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de

conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

VII - aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2011, p. 1).

Já em seu quarto artigo, a mesma resolução apresenta que o profissional da Psicologia deve ser dotado de conhecimentos para o exercício de competências e habilidades gerais, tais como as que se seguem:

I - Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

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, 2011, p. 2).

Essas habilidades e competências, exigidas no curso de formação de psicólogos, devem ser estruturadas 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;

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

IV - Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

V - Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASIL, 2011, p. 2).

Em seu oitavo artigo, a resolução compreende que o profissional da Psicologia deve ter domínio básico dos conhecimentos psicológicos, bem como da capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que irão exigir: investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida, sendo listados a seguir:

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;

II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;

III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;

V - escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;

VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;

VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;

VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;  
IX - atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;  
X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;  
XI - atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;  
XII - realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;  
XIII - elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;  
XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público;  
XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional (BRASIL, 2011, p. 3).

Essas diretrizes têm como objetivo promover uma formação mais homogênea pelo país, demonstrando uma preocupação com o profissional que queremos formar. Entretanto, sabemos que muitos aspectos não são almejados e muito menos alcançados pelos cursos de graduação em Psicologia, mas imaginemos se não houvessem diretrizes para nortear ou mesmo para atuar como fator fiscalizador da formação, esta seria apenas um produto do capitalismo, com a preocupação das instituições de ensino superior apenas com o número de matrículas novas a cada ano e não com a responsabilidade educacional e social ao se propor formar profissionais para o mercado de trabalho.

É com este objetivo de avaliar o desempenho das instituições educacionais acerca da aprendizagem do graduando, que foi planejado o Exame Nacional de Desempenho Educacional (ENADE), que também coleta informações sobre as condições estruturais, o corpo docente, a organização acadêmica e o funcionamento do curso. Isso para indicar um perfil dos egressos da graduação em Psicologia no país, as competências gerais e específicas adquiridas durante a formação do futuro profissional (BASTOS ET AL, 2011). Configura-se como um exame dentro de um sistema de avaliação do ensino superior no país.

Na pesquisa realizada pelos autores (Bastos et al, 2011), a partir dos indicadores do ENADE, é demonstrado o desafio de compatibilizar o crescimento de inúmeros cursos de Psicologia no Brasil nas últimas décadas, visando a democratização do acesso a formação em todo o país, sem que cresça um modelo de organização, que se mostra insatisfatório.

O papel das instituições particulares na formação dos profissionais em Psicologia é bastante significativo, pois a maioria dos cursos de Psicologia no Brasil ocorrem em instituições educacionais privadas (YAMAMOTO ET AL, 2010). Para tanto, um olhar atento ao ensino ofertado por todas estas instituições, bem como os desempenhos dos estudantes no ENADE, fornece claros indicativos de como está acontecendo a formação superior e confirmam a superioridade das instituições públicas sobre as particulares, devido à preocupação com a produção de conhecimento, com projetos de extensão e a articulação entre graduação e pós-graduação (BASTOS et al, 2011).

Neste panorama de discussões sobre a formação e atuação do psicólogo, pensando em uma postura ética e comprometida com a sociedade e no número crescente de profissionais formados a cada ano (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015), que após a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1971, foi aprovada a lei de criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

O Conselho Federal de Psicologia é o órgão supremo dos Conselhos Regionais, atuando em todo o território brasileiro e que tem sua sede no Distrito Federal. É constituído de nove membros efetivos e o mesmo número de suplentes, que são eleitos por maioria de votos durante a Assembleia dos Delegados Regionais (BRASIL, 2018). Em seu sexto capítulo, são propostas as atribuições do referido conselho:

- a) elaborar seu regimento e aprovar os regimentos organizados pelos Conselhos Regionais;
- b) orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo;
- c) expedir as resoluções necessárias ao cumprimento das leis em vigor e das que venham modificar as atribuições e competências dos profissionais de Psicologia;
- d) definir, nos termos legais, o limite de competência do exercício profissional, conforme os cursos realizados ou provas de especialização prestadas em escolas ou institutos profissionais reconhecidos;
- e) elaborar e aprovar o Código de Ética Profissional do Psicólogo;
- f) funcionar como tribunal superior de ética profissional;
- g) servir de órgão consultivo em matéria de Psicologia;
- h) julgar, em última instância, os recursos das deliberações dos Conselhos Regionais;
- i) publicar, anualmente, o relatório de seus trabalhos e a relação de todos os psicólogos registrados;
- j) expedir resoluções e instruções necessárias ao bom funcionamento do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais, inclusive no que tange ao procedimento eleitoral respectivo;

- l) aprovar as anuidades e demais contribuições a serem pagas pelos psicólogos;
- m) fixar a composição dos Conselhos Regionais, organizando-os à sua semelhança e promovendo a instalação de tantos Conselhos quantos forem julgados necessários, determinando suas sedes e zonas de jurisdição;
- n) propor ao poder competente alterações da legislação relativa ao exercício da profissão de psicólogo;
- o) promover a intervenção nos Conselhos Regionais, na hipótese de sua insolvência;
- p) dentro dos prazos regimentais, elaborar a proposta orçamentária anual a ser apreciada pela Assembleia dos Delegados Regionais, fixar os critérios para a elaboração das propostas orçamentárias regionais e aprovar os orçamentos dos Conselhos Regionais;
- q) elaborar a prestação de contas e encaminhá-la ao Tribunal de Contas (BRASIL, 2018).

O Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia têm papel importante na proposição de reflexões acerca da formação e exercício profissional, bem como o de fiscalização de como vem sendo realizada esta articulação da profissão com as diferentes demandas da sociedade. Para tanto, é imprescindível que tais órgãos estejam cada vez mais próximos das instituições de ensino superior, das entidades da Psicologia e dos psicólogos a fim de contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de saber psicológico.

Com isso, para manter essa proximidade, atualmente existem 23 regiões contempladas pelos Conselhos Regionais, sendo: 1- Distrito Federal, 2- Pernambuco, 3- Bahia, 4- Minas Gerais, 5- Rio de Janeiro, 6- São Paulo, 7- Rio Grande do Sul, 8- Paraná, 9- Goiás, 10- Amapá e Pará, 11- Ceará, 12- Santa Catarina, 13- Paraíba, 14- Mato Grosso do Sul, 15- Alagoas, 16- Espírito Santo, 17- Rio Grande do Norte, 18- Mato Grosso, 19- Sergipe, 20- Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, 21- Piauí, 22- Maranhão e 23- Tocantins (BRASIL, 2018).

Cumprindo com sua função de orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2013, publicou um texto que expressa a posição do órgão, em sua Gestão de 2011 a 2013, sobre a formação e que foi sumarizada a partir da realização da Oficina Formação dos Psicólogos, que ocorreu em 23 de março de 2012. Neste texto, é destacado que a responsabilidade imediata pela formação profissional em Psicologia, inclusive do pesquisador da ciência psicológica é das redes, dos centros universitários, associações científicas e profissionais, como por exemplo, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP<sup>2</sup>) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Psicologia (ANPPEP) (BRASIL, 2013). No entanto, o CFP deve se preocupar com a cooperação para a formação do profissional, pois é ele que regula eticamente a prática profissional e assume um compromisso político com a sociedade, em respeito a todas as demandas e necessidades apresentadas pela população quanto ao serviço do psicólogo.

O projeto ético-político de formação vem como mais importante que o currículo acadêmico, segundo o CFP, pois a existência de um projeto ético-político na profissão pode diminuir o abismo entre o implementado na graduação e o desenvolvido na prática, entre a teoria e a prática, entre o diálogo e a cristalização das teorias ensinadas nos cursos de graduação em Psicologia, que, em sua maioria, não estão aprofundando as discussões políticas que são exigidas na realidade do trabalho profissional (BRASIL, 2013).

Portanto, segundo Brasil (2013), currículo e projeto político-pedagógico, são fatores importantíssimos na formação dos profissionais da Psicologia e a função do CFP, a partir de uma articulação entre formação e realidade, construir as Diretrizes Curriculares, que desde o final da década de 1980 é contraditória, devido à dificuldade das instituições superiores em realizarem o proposto em seu projeto político-pedagógico, apesar de uma fundamentação teórica e consolidadas justificativas apresentadas em seu conteúdo. Outro fator desta contradição está no compromisso assumido ao longo do tempo pela Psicologia com o social, pois a profissão não deve ser elitista, realizada apenas em consultório, mas um profissional que desenvolva práticas voltadas para a realidade dos serviços públicos (saúde, assistência social, educação, dentre outros). É preciso uma mudança que deve se iniciar nos próprios psicólogos que formam futuros profissionais para a atuação na área, entendendo como cada um dos autores fazem uma leitura do mundo e da realidade. Quando as instituições de ensino apresentam uma análise da Psicologia, dizendo que formam profissionais generalistas, podem não estar definindo profissionais para determinados setores profissionais. Enquanto não há uma discussão sobre os componentes ideológicos do currículo, há a permanência de belas diretrizes curriculares sem que haja uma efetiva transformação da realidade e dos serviços prestados pelos profissionais, bem como a falta de inserção no mercado de trabalho, pois a formação não condiz com a demanda dos serviços apresentados (BRASIL, 2013).

Continuando a discussão, o CFP apresenta cinco pontos que se configuram como um entrave na formação crítica do psicólogo, são eles: 1) dificuldade

dos estudantes e professores em realizar uma análise conjuntural sobre a realidade vivenciada a fim de tomada de decisões éticas, políticas e profissionais; 2) a não relação da formação com a intervenção e as consequências desta ação; 3) o posicionamento profissional frente as demandas que são contrárias àquilo que defendemos; 4) a reduzida relação e o abismo existente entre a graduação e pós-graduação; 5) definir o papel do psicólogo tanto na sociedade brasileira como na latino-americana, pois estamos trabalhando segundo um capitalismo periférico, com necessidade crescente de publicações, pontuações, ampliação do trabalho. O que verificamos na atuação prática do psicólogo é uma sociedade desigual, opressora, preconceituosa, homofóbica, violenta e excludente. Então como formar profissionais para atuar nesta sociedade? (BRASIL, 2013).

Com certeza, uma transformação nos currículos torna-se fundamental para o início das discussões, para que o graduando possa se desenvolver criticamente, embasado em teorias que reafirmam a importância do sujeito como autor no curso de sua própria vida, que vejam o indivíduo com potencialidades de mudar a realidade na qual está inserido e não apenas, como um sujeito vulnerável ao processo capitalista e desigual da sociedade (BRASIL, 2013). O futuro trabalho do psicólogo já é iniciado nas primeiras práticas profissionais, que são as intervenções realizadas em estágios supervisionados. Por isso, é desde este momento que uma responsabilidade social deve estar presente em suas ações, demonstrando que a Psicologia não desenvolve apenas ações elitistas, mas que somos formados para atuar frente a todas as demandas que nos forem apresentadas pela sociedade.

De acordo com o Código de Ética Profissional (BRASIL, 2005), o terceiro da profissão de psicólogo no Brasil (como uma necessidade de atender ao contexto institucional legal do país), o psicólogo deve ter uma autorreflexão acerca de sua prática, de modo a se responsabilizar tanto pessoal como coletivamente pelas ações e pelas consequências no exercício profissional, tendo a percepção de que as sociedades e as profissões se transformam e isso irá exigir uma reflexão contínua sobre o código de ética que o orienta. Sendo para tanto, a missão do código de ética, de assegurar que exista um padrão de conduta e o fortalecimento social da categoria.

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.
- IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.
- V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.
- VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada.
- VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código (BRASIL, 2005, p. 07).

Portanto, as instituições de ensino superior devem ser cobradas pelas instâncias superiores quanto a que perfil de graduandos estão formando e qual o compromisso social que está sendo assumido, pois mudar um currículo apenas no papel é não produzir resultados satisfatórios frente às necessidades emergentes da sociedade e não estar de acordo com o preconizado nos princípios fundamentais da profissão. Talvez podem existir mecanismos mais eficientes de avaliar as ações e intervenções que estão sendo realizadas como práticas dos cursos de graduação, ouvir a sociedade e a instituição que recebe o estagiário, com o objetivo de entender se está ocorrendo a necessária articulação entre teoria, técnica e prática e, conseqüentemente, se está promovendo uma transformação positiva desta realidade.

Em consulta ao site da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP<sup>2</sup>), entendemos que a entidade foi criada em 28 de maio de 1999 e atua em âmbito nacional, tendo caráter educacional e objetiva tanto o desenvolvimento quanto o aprimoramento do ensino da Psicologia, podendo congrega r sócios institucionais (Conselho Federal e Regionais de Psicologia, Sindicato dos Psicólogos, Federação Nacional do Psicólogos, Executiva Nacional dos Estudantes de Psicologia, Entidades Científicas de Psicologia, Cursos de Graduação em Psicologia e Entidades formadas de docentes e discentes dos cursos de Psicologia) e individuais (professores e estudantes de Psicologia e psicólogos) (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

São objetivos da ABEP<sup>2</sup>, segundo o seu Estatuto:

1. cooperar com o desenvolvimento do ensino da Psicologia, coordenando informações e coligindo dados sobre o mercado de trabalho, sobre experiências educacionais de formação em Psicologia, sobre aplicações do conhecimento da Psicologia que possam auxiliar na solução de problemas nacionais e outras informações necessárias e importantes para a qualificação dos cursos de formação em Psicologia;
2. promover o apoio na obtenção de fundos e financiamentos para o ensino da Psicologia;
3. promover medidas que objetivem a capacitação e a educação continuada do pessoal docente em Psicologia;
4. promover o intercâmbio com entidades governamentais e não governamentais e com os profissionais e estudantes de Psicologia e de áreas afins, do país e do exterior;
5. promover o intercâmbio entre as agências formadoras do ensino superior de Psicologia do país e do exterior;
6. promover a colaboração com outras entidades interessadas nos programas de ensino de Psicologia, podendo filiar-se a entidades internacionais que tenham objetivos conexos ou similares;
7. celebrar convênios, acordos, contratos ou ajustes com entidades públicas ou privadas, nacionais ou não, para a realização de seus objetivos;
8. promover atividades periódicas no âmbito do interesse dos seus associados (ABEP<sup>2</sup>, 2018, s/p).

A ABEP<sup>2</sup> tem a importante função de fazer a articulação entre o desenvolvimento do ensino da Psicologia com o Conselho Federal de Psicologia e as instituições de ensino superior que oferecem os cursos de graduação na área, sempre visando a qualidade destes no processo de formação em Psicologia.

Quando consultado sobre o histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais, no site da ABEP<sup>2</sup>, percebemos que, antes das diretrizes de 2004, existiam 3 perfis de formação do Psicólogo: Licenciatura (que é a formação do professor); Bacharelado (que é formação de pesquisador); e Formação do Psicólogo. Assim, é a partir das Diretrizes Curriculares de 2004 (Resolução n. 8, de 07 de maio de 2004) que existe apenas uma possibilidade de formação, o Curso de Psicologia, que é o único a formar profissionais psicólogos no Brasil, priorizando uma formação ampla, com respeito a diversidade de concepções teóricas e metodológicas. Portanto, as turmas que fizeram o curso no antigo projeto pedagógico receberam diplomas de bacharel e de formação de psicólogo e, eventualmente o de licenciatura, conforme a organização de cada instituição de ensino superior. Já as turmas ingressantes, a partir da implantação das novas Diretrizes, receberão um único diploma, que é o de psicólogo. Em 2011, a partir da Resolução n. 5, 15 de março do referido ano, é instituída a criação de um projeto de formação complementar para o professor de Psicologia, a qual a

instituição de ensino superior tem a obrigatoriedade de oferecer, mas ao estudante é facultativo cursar (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, instituídas em 2011, estabelecem normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Esta iniciativa de atualização das diretrizes aconteceu a partir de uma manifestação coletiva (demanda de coordenadores de cursos), e tem por objetivo suprir as demandas de formação de professores de Psicologia, que surgiram em 2004, após as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, e que enfatizam que o projeto pedagógico deve propiciar desenvolvimento de competências e habilidades básicas previstas no núcleo comum do curso de Psicologia e nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 329/2004 (BRASIL, 2004), fica estabelecido que os cursos de graduação em Psicologia, bacharelados, na modalidade presencial, terão uma carga horária mínima de 4 mil horas, cabendo às instituições de educação superior a fixação do tempo mínimo e máximo da integralização curricular, obedecendo o mínimo anual de 200 dias letivos. Em relação às atividades complementares e estágios, estes estarão incluídos na carga horária total do curso, não devendo exceder 20%.

Quanto a estruturação dos projetos pedagógicos, esta se dá a partir de uma delimitação de competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes, mas isso requer um esforço coletivo, para romper com o modelo tradicionalista de ensino a fim de se reformular os currículos e não apenas o que acontece frequentemente, rearranjar-se as disciplinas. Estas nem sempre estão engajadas efetivamente com o projeto coletivo para a formação profissional, ficando a formação fragmentada (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Quando pensamos em uma educação por competências, podemos inclusive almejar um currículo sem disciplinas, com o desenvolvimento de problemas ou projetos (situação comum em cursos de Medicina), mas também propor uma mediação entre o existente tradicionalista e uma diversidade de espaços de aprendizagem, mecanismos de integração, ampliação da interação, desenvolvimento de habilidades e competências transversais, a partir de eixos estruturantes que indicam os conteúdos que devem organizar o projeto, fazendo a articulação entre as competências e os conhecimentos da Psicologia (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Essas transformações dos projetos pedagógicos devem ser entendidas como um desafio para se melhorar a formação dos profissionais da Psicologia no país. Mas pressupostos importantes devem ser considerados, tais como: um trabalho coletivo dos professores de cada curso, a fim de conjugar informações e práticas profissionais que envolvam os graduandos em ações articuladas que visem a sua formação; o desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos estudantes; e um projeto pedagógico que inclua o pensamento crítico e que rompa com uma visão departamentalizada (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Nas Diretrizes Curriculares, foi proposta uma nova estratégia para garantir uma homogeneidade da formação de psicólogos no Brasil, que foi Núcleo Comum. Neste há a garantia de que os psicólogos formados nos mais diversos cursos pelo país tenham uma mesma formação básica, que garanta a formação substantiva do psicólogo. Este Núcleo Comum, que perpassa do início ao final do curso, articula competências básicas e eixos estruturantes, com propósito de garantir o contato com a diversidade e com uma formação generalista do psicólogo. Nele deverão estar incluídas variadas atividades curriculares, bem como os estágios básicos, que constituem práticas integrativas com o objetivo de desenvolver suas competências e habilidades, vinculando-se a uma formação básica e não específica no psicólogo (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Já em relação às ênfases curriculares, estas devem atender a uma formação generalista, sem que seja superficialista. Elas consistem de um conjunto de fazeres/competências centradas em um específico conjunto de atividades, ou seja, na vivência, em diferentes contextos, dos processos e competências que são tratados no núcleo comum. Nas ênfases, o importante é a diversificação das práticas, procedimentos, espaços e problemas, incluindo obrigatoriamente, a realização de estágios específicos. Para tanto, as ênfases se constituem enquanto estratégias para viabilizar uma formação não superficial, ou agregada de coisas fragmentadas. E não necessariamente são as mesmas ao longo do tempo, mas podem ser alteradas/acrescentadas novas de acordo com as demandas da realidade. Sempre que houver uma mudança nas Ênfases Curriculares deve haver uma mudança no Projeto Pedagógico (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Quando se reflete sobre os estágios, devemos considerar que existe uma diferença entre atividades práticas e aquelas que são supervisionadas. O estágio é definido como prática curricular por possibilitar atendimento individualizado que esteja

sobre orientação constante, ao contrário de outras práticas, como uma aula prática, em que as atividades e orientações são realizadas com grupos maiores. A carga horária dos estágios deve corresponder a pelo menos 15% da carga horária total do curso de Psicologia, rompendo com o modelo tradicionalista, que concentrava a prática no final do curso, como um grande momento de aquisição de competências profissionais. Com a possibilidade de realizar o estágio básico, a inserção dos graduandos em práticas supervisionadas se tornou mais distribuída ao longo do curso, desconstruindo a separação entre a fase de receber informação da fase de ir para a prática (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

Os estágios do núcleo comum devem se voltar para apoiar habilidades da prática profissional (avaliação, observação, entrevista, coordenação de grupos, transcrição psicológica de diferentes situações), havendo uma conexão entre os básicos e os específicos e estando sob a responsabilidade técnica de um psicólogo/docente vinculado à instituição de ensino superior (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

A ABEP<sup>2</sup> (2018) recomenda que o número de estudantes por supervisor seja o menor possível, tendendo a cinco, e que se reúnam por três horas semanais. Já a relação entre horas de supervisão e de atividade em campo de estágio deve ser definida de acordo com o trabalho desenvolvido, a demanda, condições de trabalho do supervisor, sendo sugerido uma proporção de 50% para supervisão e 50% para desenvolvimento de atividade em campo, sempre sendo referenciado no Projeto Pedagógico do curso.

Além dos estágios, as diretrizes curriculares também preveem a realização de atividades complementares que objetivem o desenvolvimento de competências do psicólogo, mas que devem estar definidas também no Projeto Pedagógico, e não ultrapassar 20% do total de horas do curso quando somadas à carga horária de atividades complementares com a de estágios. Excluído aqui os estágios de formação de professor que obedecerá à legislação própria (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

A atenção a políticas públicas na formação de psicólogos é assunto discutido frequentemente, pois existem autores que relatam o significativo espaço que a Psicologia ocupa no mercado de trabalho das políticas públicas, inclusive o crescimento de campo de atuação. Já outros autores relatam a oportunidade que existe de aproximação dos psicólogos com habilitações comuns para outros profissionais da área da saúde, educação e assistência social. Mas também é uma oportunidade de conhecer os problemas vivenciados pela população e atuar no enfrentamento desses

problemas. O que precisa de cautela é a fixação de modelos homogêneos da formação, que não completem a diversidade de contextos de atuação. Desta forma, o núcleo comum da formação prioriza o desenvolvimento de competências centrais para todos os campos de atuação do psicólogo, e a atuação em políticas públicas, torna-se fator de importância que deve ter atenção incrementada no Projeto Pedagógico, pois é um campo de atuação profissional de relevância social no momento do país (ABEP<sup>2</sup>, 2018).

#### **1.4 A transformação da Psicologia: de um lugar de elite para o social**

Sabe-se que, entre os profissionais da Psicologia, há um grande interesse pela Psicologia Clínica. Ferreira Neto (2004) aponta que a clínica pode indicar maior preferência devido à existência de identificação entre Psicologia e clínica, frente a um modelo profissional liberal, atuando de modo privado. Por outro lado, Meira e Nunes (2005), acreditam que esta influência pode vir do corpo docente, que estimula diretamente o encaminhamento dos estudantes para psicoterapia. Este incentivo acontece como condição desejável e que contribui para a formação profissional e talvez possa justificar o crescimento da busca pela psicoterapia (MEIRA; NUNES, 2005).

Figueiredo e Rodrigues (2004) acreditam que a preferência pela prática clínica é explicada pelas condições históricas e sociais nas quais a profissão se constituiu, principalmente por pouco ser discutido na formação, aspectos sociais como fatores determinantes da condição humana.

Para Moura (1999) a atuação clínica do psicólogo não mais se refere a uma atuação específica ou modalidade de psicoterapia, mas designa a especificidade de atuação do psicólogo, relacionando-se a um olhar que ultrapassa o que é óbvio e busca o oculto, a interpretação que é construída e compartilhada, que traz significado a uma existência concreta. Que haja uma preocupação no desenvolvimento de ações de clínica ampliada, a fim de aumentar a autonomia do sujeito, de sua família e da comunidade.

Assim, Fischer (1998) acredita que para que a Psicologia deixe de ser criticada e questionada em relação às formas que utiliza de intervenção, forneça meios para que os indivíduos se incluam no processo de revisão e transformação, assumindo-se não apenas como sujeitos desejantes, mas enquanto conquistadores e reinventores

da cidadania. O uso de métodos, de técnicas e da contextualização social adequados permite o aprimoramento do sujeito a partir de um processo de intervenção psicológica (SILVA, 1992).

Martín-Baró (1996) traz o questionamento de que qualquer que seja a área em que se trabalhe, deve-se formular perguntas críticas sobre a formação das atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, sobre o papel desempenhado na comunidade, visando quais são as conseqüências históricas concretas que a atividade vem produzindo.

Para tanto, diversas são as possibilidades de atuação do psicólogo. Os graduandos têm a oportunidade de entrar em contato com esta diversidade de atuações ainda na graduação, a partir dos estágios supervisionados. Ao ser possível vivenciar várias áreas de atuação profissional, confrontar teoria e prática, interagir com outros profissionais, e por meio do descobrimento de jeitos de lidar com as mais variadas situações, o graduando tem a possibilidade de diminuir a dependência criada com o supervisor (RODRIGUES, 2000). Teixeira e Nunes (1999) também contribuem ao dizer que os estagiários tendem a aproveitar as experiências dos modelos proporcionados pelos seus supervisores e/ou psicoterapeutas.

Os estágios podem permitir o desenvolvimento de uma prática conscientizadora, a partir da capacidade crítica e criativa dos graduandos frente ao oferecido pela escola e pela sociedade, tornando-se um modelo diferente de confrontação da vida social e laboral. O objetivo não é apenas que os estudantes aprendam com os currículos escolares já planejados, mas sim, que consigam confrontar a realidade existencial com o pensamento crítico (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Martín-Baró (1996) complementa que o horizonte da Psicologia está na conscientização, está estruturado em um fazer do psicólogo que desaliena as pessoas e os grupos, que proporcione chegar a um saber crítico acerca de si mesmos e de sua realidade, mudando os mecanismos que não permitem a consciência da identidade social, que levam as pessoas a assumir papéis de dominadores ou dominados, de exploradores opressivos ou marginalizados oprimidos.

Moura (1999) diz que, para transformar a realidade social, é necessária a articulação do sujeito com a sua realidade concreta, pelas trocas intersubjetivas que ocorrem nos espaços concretos, produzindo significados compartilhados, que permitem a reinvenção da existência do homem. O psicólogo que desconhece este processo, continua por propagar a exclusão social, rotulando as pessoas, diferenciando aqueles

que não estão próximos das normas estabelecidas, não contribuindo para a transformação social, mas para a propagação da desigualdade e da ordem social injusta e perversa.

A atuação do psicólogo em espaços públicos permite que o saber psicológico possa ser usado em prol da comunidade e não apenas seja acessível a uma parcela da população que possa arcar com os custos de um atendimento clínico, em consultório particular. A Psicologia precisa assumir a função de promoção de saúde e de prevenção de doenças, e não somente atuar quando a saúde mental já está fragilizada, ou seja, no tratamento e acompanhamento das doenças.

Alguns fatores foram importantes para o início das práticas do psicólogo nos serviços públicos de saúde:

a) o contexto das políticas públicas de saúde do final dos anos de 1970 e em toda a década de 1980, particularmente a repercussão no setor de recursos humanos; b) a diminuição de busca aos consultórios de Psicologia por parte da população, causada por seu empobrecimento, a partir dos anos de 1980; c) o movimento da própria categoria com o objetivo de redefinir a função social da Psicologia na sociedade; d) a difusão da psicanálise e a psicologização da sociedade (LIMA, 2005, p. 431).

Cantele e Arpini (2017) destacam que a Psicologia passou por duas principais crises, que possibilitaram a reflexão da prática até então desenvolvida. Sendo elas: a prática clínica tradicional que provinha do modelo médico hegemônico, restrita em função dos aspectos econômicos e socioculturais de uma classe social; e as instituições psiquiátricas e maneira desumana com a qual lidavam com a loucura. Tais crises permitiram que as práticas profissionais fossem revistas e que a complementação dos diversos campos de conhecimento proporcionasse a ampliação da compreensão sobre os processos saúde-doença, e contribuindo para a inclusão da Psicologia na saúde mental (MENEGON; COELHO, 2006). A atuação, nesta perspectiva, leva os profissionais a desafios e a constantes ressignificações e integração dos saberes e práticas da graduação (MENEGON; COELHO, 2006).

Em um levantamento realizado pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2009, com a participação de 382 psicólogos, foram apontadas mudanças na prática em Saúde Mental, principalmente com a ampliação das atividades realizadas pelos psicólogos nos Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) (CANTELE; ARPINI, 2017). Em seus estudos (2017), ficou evidenciado que os psicólogos estão mais integrados e

participativos, desenvolvendo ações em grupo, visitas domiciliares e acolhimento, ou seja, não mais realizando práticas apenas centradas no atendimento individualizado. Mas as mesmas autoras (2017, p. 87) também concluíram que “as técnicas de caráter mais individual não se apagaram da história da Psicologia, elas fizeram e sempre vão fazer parte de nossa prática, mas, para além delas, estamos em busca de repensar nosso fazer com vistas a atender as demandas atuais, certamente diferentes daquela de tempos passados”.

Yamamoto e Oliveira (2000) não acreditam que a entrada do psicólogo na saúde pública seja resultante de conscientização da função da profissão junto às camadas mais humildes da população, mas que a crise advinda do capitalismo refletiu nos serviços psicológicos, dificultando a manutenção da prática clínica. Assim, Bettoi (2003) complementa que as dificuldades que o psicólogo encontrou no mercado de trabalho, juntamente com as discussões promovidas no meio acadêmico sobre a relevância social da Psicologia, contribuíram para colocar o psicólogo em novos espaços (mas ainda, com o pensamento de levar a psicoterapia para outras camadas sociais e não de atuar com modelos diferentes de intervenção).

Um outro campo de atuação para o profissional da Psicologia, pensando no trabalho em diferentes espaços e com camadas sociais mais vulneráveis, está a atuação no setor da assistência social, que ocorreu mais tardiamente do que a inserção do psicólogo na saúde pública (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2009). Por mais que se acredite que este seja um novo campo de atuação do psicólogo, não é algo novo a participação deste profissional nas equipes do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2000). Segundo Coimbra (2003), há registros de trabalhos desenvolvidos em políticas focalizadas, com crianças, adolescentes, mulheres e idosos, ou mesmo na parte jurídica e familiar, mas que não estão sistematizados na literatura, o que dificulta a definição de quando a Psicologia começou a atuar neste campo. Nery (2009) acredita que a luta da Psicologia pelos direitos humanos, o combate à desigualdade e por melhores condições de vida para os sujeitos, ocorreu quando esta área do conhecimento se findou à assistência social na década de 1980.

No entanto, podemos considerar que a presença deste profissional na assistência social brasileira é significativa, só perdendo em números para a atuação de assistentes sociais e pedagogos (NERY, 2009; SENRA, 2009). Os trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos estão tanto na proteção básica quanto na proteção

especial do SUAS, com o desenvolvimento, na primeira, de trabalhos focalizados nas famílias em situação de vulnerabilidade social (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2000) e nas famílias e indivíduos que se encontram em risco pessoal e social ou que tenham seus direitos violados, quando se pensa na proteção social especial.

Yamamoto e Oliveira (2009) dizem que, quando refletimos sobre a profissionalização da Psicologia no país e sobre o seu desenvolvimento, dificilmente conseguiríamos articular um trabalho com as populações menos favorecidas economicamente e em caráter político reformista, pois haveria uma hegemonia da atuação clínica e de referenciais importados que não davam espaço para as transformações neste campo do saber. Mas os psicólogos iniciaram o trabalho com essas populações, e este campo de atuação vem crescendo, tanto em intervenção quanto em pesquisa. Estamos presenciando ramificações da Psicologia, adaptações de referenciais teóricos e técnicos, direcionamento das entidades de representação para buscar a problematização dos campos e construção de parâmetros para guiar o trabalho dos psicólogos (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2009).

Assim, a saúde pública passa de um trabalho caracterizado como de "psicoterapia para os pobres" para ações na comunidade – de saúde mental na atenção básica, de prevenção e promoção à saúde, de educação popular. Na assistência, desafio ainda maior, a Psicologia tenta contribuir para a diminuição da destituição, da violência, enfim, de todas as derivações que sobrevêm em quadros de pobreza extrema. As dificuldades e os problemas ainda são múltiplos. Os limites da ciência psicológica e da formação dos profissionais figuram entre os principais, mas o delineamento das políticas de corte contribui sem medida para o lento envolver do campo (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Ressalta-se que a Psicologia Social tem uma missão muito nobre quando se pensa no trabalho que ela tem a desenvolver para melhorar a qualidade de vida da população, juntamente com a política de assistência social, visando a superação da condição de necessidade e transpassando para a de humanidade, com o resgate de direitos e de dignidade da população (REIS; CABREIRA, 2013).

A avaliação das práticas e de suas consequências no cotidiano das populações que são atendidas configura-se como um desafio para os profissionais que trabalham na Psicologia Social e Comunitária. Uma delimitação de práticas que sejam comprometidas com a transformação social e que exijam criticidade na análise, na

produção de conhecimento e na formulação das intervenções vão envolver grande complexidade (SENRA; GUZZO, 2012).

É insuficiente e ineficaz, segundo as autoras Senra e Guzzo (2012, p. 297), “uma intervenção que não busque a contextualização das vivências dos diversos espaços sociais e das pessoas e comunidades que constituem o tecido social com o qual o profissional trabalha”. Contudo, os psicólogos irão ocupar uma posição central quando se aborda a questão do compromisso social, pois os conhecimentos partem da produção de sujeitos concretos que são imbuídos de suas próprias experiências, de uma visão de mundo e de interesses que vão se expressar no desenvolvimento de práticas diversificadas (SENRA; GUZZO, 2012).

### **1.5 As atividades práticas de estágio como possibilidade de contato com a subjetividade humana**

Segundo o Parecer do Conselho Regional de São Paulo sobre as atividades de estágio, desde 2008, vigora a Lei Federal n. 11.788, que regulamenta as relações de estágio desenvolvidas por estudantes matriculados em instituição de ensino formal, em diferentes níveis (SÃO PAULO, 2008). Em seu primeiro artigo, temos a definição de estágio:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (SÃO PAULO, 2008, p. 01).

Na Lei nº 11.788/2008 são definidos os tipos de estágio: 1) Estágios Obrigatórios – definidos no projeto pedagógico do curso e compatíveis com o projeto pedagógico da instituição, devem atender à demanda de diferentes contextos, de modo interdisciplinar e segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais devem se estruturar em dois níveis (básico e específico); 2) Estágios Não-Obrigatórios – desenvolvidos como

atividade opcional e complementar à formação, sendo que a sua carga horária não compõe a carga horária regular e obrigatória do curso, mas devem estar descritos no projeto pedagógico e ser supervisionado; 3) Estágios Básicos – visam o desenvolvimento de práticas previstas em um núcleo comum de formação, englobando a capacidade básica na articulação dos conteúdos da Psicologia; 4) Estágios Específicos – são aqueles ligados às ênfases curriculares propostas pelo curso de graduação e que incluem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências; 5) Estágios Internos – são aqueles realizados na própria instituição formadora; 6) Estágios Externos – são aqueles realizados em diferentes contextos, fora das instituições formadoras (CFP, 2013).

O curso de Psicologia possibilita ao discente o contato direto com a prática por meio dos estágios em diferentes possibilidades de atuação profissional. Assim, é possível que aconteça a integração das competências teóricas, técnicas e práticas necessárias para o desenvolvimento adequado desse estudante.

O estágio em Psicologia pode ser compreendido como atividades supervisionadas que são realizadas em situações reais e de trabalho, por estudantes matriculados em curso de graduação em Psicologia, objetivando a aprendizagem profissional e sociocultural, e que esteja sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino superior. O estágio possibilita a problematização da realidade, a intervenção em campos de atuação e o levantamento de questões para futuras pesquisas, configurando-se como um dos instrumentos pedagógicos fundamentais de desenvolvimento profissional, social e da própria ciência psicológica (CFP, 2013). Assim, os programas de estágio devem objetivar o desenvolvimento do estudante, sempre aprimorando suas condições profissionais, autonomia e consciência de que haja uma formação continuada (SÃO PAULO, 2010).

O estudante de Psicologia que desenvolve atividades de estágio está sujeito ao cumprimento do Código de Ética Profissional na figura do supervisor ou professor que realize a orientação, cabendo a este esclarecer, informar, orientar e exigir a observação dos princípios e normas contidas no Código de Ética Profissional (SÃO PAULO, 2008). É desejável o engajamento do supervisor em atividades de pesquisa científica e de pesquisas sobre sua experiência profissional, com submissão de trabalhos em congressos, encontros científicos e que haja publicações técnico-científicas dos trabalhos realizados (SÃO PAULO, 2010).

Também são estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011 os objetivos e as concepções do Serviço-Escola de Psicologia, que tem a função de atuar como um espaço de articulação entre os estágios supervisionados, com as supervisões, atividades práticas de estágio, coordenação de estágios, tanto externos quanto obrigatórios ou não. O objetivo deste serviço também está em ser congruente com as competências desenvolvidas no estudante diante das demandas psicológicas provenientes da comunidade (BRASIL, 2013).

O serviço-escola de Psicologia deve garantir às atividades práticas e às orientações condições físicas, materiais, administrativas e pedagógicas dignas e apropriadas, e que garantam o sigilo das informações produzidas nos estágios (SÃO PAULO, 2018, p. 102).

Para tanto a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (SÃO PAULO, 2018), visam que os estágios façam uma interlocução com os componentes curriculares, considerem as demandas regionais e promovam os direitos humanos

Os estágios devem incentivar a interdisciplinaridade, a interprofissionalidade, a multidisciplinaridade e a promoção das políticas públicas, de forma crítica, assegurando a consolidação e a articulação dos saberes e práticas que compõem a formação do psicólogo (SÃO PAULO, 2018, p. 100).

Mattos, Shimizu, Berviquel (2008) concluem destacando a importância dos estágios em Psicologia, pois proporcionam uma integração entre a teoria e a prática, situações essenciais para o encontro com as ocasiões que demandam reflexões éticas. É justamente esta reflexão ética que se espera da formação em Psicologia, pois não é somente a articulação da teoria com a prática, mas o refletir sobre as ações que estão sendo disponibilizadas para a comunidade e o quanto essas ações estão gerando mudanças significativas no cotidiano desta e na vida dos sujeitos pertencentes a ela.

## **CAPÍTULO II**

### **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR NA GRADUAÇÃO**

Ao longo deste segundo capítulo, serão abordados o ensino tradicional, as metodologias ativas, bem como exemplos de alguns tipos (Aprendizagem baseada em Problemas, Metodologia da Problematização, Método do Arco, Método de Resolução de Problemas, Sala de Aula Invertida e Instrução por Pares). As discussões prosseguirão com o papel da educação na formação de estudantes mais críticos-reflexivos e de agentes de transformação social. Finalizaremos a presente reflexão com o papel do professor na transformação educacional nos cursos de graduação visando à formação integral do estudante, que vimos ser importante no capítulo anterior.

#### **2.1 O Ensino Tradicional**

Considera-se como ensino tradicional aquele em que o adulto é um homem já pronto e acabado, e o estudante como um adulto em miniatura, que ainda precisa ser atualizado (MIZUKAMI, 1986). Para Libâneo (1994), a transmissão do saber está constituída tanto na tradição quanto nas verdades acumuladas pela humanidade, sendo o ensino como uma impressão de imagens vindas das palavras do professor ou da observação sensorial. Libâneo (1994) também descreve os papéis de estudante e professor nesta modalidade de ensino: o primeiro, como um receptor da matéria, devendo decorá-la e os objetivos do ensino referindo-se à formação de um estudante ideal, mas ao mesmo tempo desvinculado da realidade concreta; já o professor tenta encaixar os estudantes numa estrutura idealizada de homem, que se distancia da vida presente e futura.

Castanho (2001) também enfatiza que este sistema tradicional de ensino não tem interesse na construção do aprendizado pelo estudante, mas apenas na transmissão do conhecimento pelo professor. O modelo de estudante almejado é aquele que recebe todo o conhecimento transmitido e, depois, o reproduz nos momentos solicitados, que são as avaliações. O ensino é reduzido a aulas expositivas, a posturas empiristas, que compreendem o estudante simplesmente como uma folha em branco, na qual são inscritos os conhecimentos transmitidos e que o aprendizado

acontece apenas pelo ouvir os conceitos transmitidos pelo professor (CASTANHO, 2001).

Quanto à matéria do ensino, o mesmo autor complementa que é tratada de forma isolada, estando desvinculada tanto dos interesses dos estudantes quanto dos problemas reais da sociedade e da vida. Em relação ao método, este é organizado de forma lógica e sequencial, sendo o meio utilizado pelo professor para a comunicação da matéria, e não como prioridade o aprendizado do estudante. Também se verifica a presença de métodos intuitivos no ensino tradicional (LIBÂNEO, 1994).

Mizukami (1986) destaca que o ensino está sempre centrado no professor, e o estudante apenas executa aquilo que lhe é prescrito por autoridades exteriores a ele (programa, disciplinas e professor). A autora ainda compactua com a ideia de que o ensino tradicional está pautado nas situações de espaços de aprendizagem, com a instrução e ensino dos estudantes pelo professor, pois a aprendizagem acontece a partir dos conteúdos e informações que são adquiridos e da imitação dos modelos. Com isso, ocorre a formação de reações que são estereotipadas, dos automatismos, favorecendo que o estudante consiga compreender apenas de forma parcial. As diferenças individuais são ignoradas, não há a variação dos métodos utilizados, é característico o verbalismo do professor e a memorização do estudante. As tarefas são padronizadas, prioriza-se a rotina para fixação dos conhecimentos, dos conteúdos e das informações. Há o destaque para algumas matérias em relação às outras. Tal situação se constata pela diferença existente entre a carga horária das disciplinas do currículo (MIZUKAMI, 1986).

A avaliação visa a reprodução do conteúdo transmitido nos espaços de aprendizagem e o exame passa a ter um fim em si mesmo, sendo mantido como um ritual. Existe uma prioridade atribuída à disciplina intelectual, bem como aos conhecimentos abstratos. “O método de recitação e as espécies de conteúdo ensinados derivam de uma concepção estática de conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 17). Ao estudante resta a posição de passividade, de receptáculo do conhecimento, que irá receber uma intervenção do professor para a aquisição do conhecimento (MIZUKAMI, 1986).

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados

sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade (MIZUKAMI, 1986, p. 14).

Professor e estudante estão em uma relação vertical em que o professor detém o poder quanto à metodologia, ao conteúdo, à avaliação, quanto ao estudante, resta a repetição automática dos conteúdos fornecidos pela escola. Há a extinção das relações sociais, inclusive a dependência intelectual e afetiva do professor, pois os elementos da vida emocional e afetiva são julgados como impeditivos para que haja uma boa direção do ensino (MIZUKAMI, 1986).

Araújo (2003) apresenta que a escola tradicional trabalha separando e fragmentando os conhecimentos abordados nas áreas disciplinares. O tempo e o espaço passam por divisões para que os distintos campos da ciência, das relações humanas e da cultura possam ser ensinados. Neste modelo de escola ocorre a disjunção do objeto de conhecimento propiciado pelo pensamento cartesiano e as grades curriculares são estruturadas de modo a dar visibilidade aos conteúdos que serão trabalhados de modo fragmentado (ARAÚJO, 2003).

Quando rompemos com este paradigma, encaramos de frente os desafios de implementação de propostas interdisciplinares e transdisciplinares, trazendo para os espaços de aprendizagem conteúdos transversais relacionados aos sentimentos, emoções e valores, buscando formas de organização do trabalho escolar pautados em espaços e tempos que sejam diferentes dos tradicionais (ARAÚJO, 2003). Arantes (2003) também defende que a prática educativa deva inserir transversalmente no currículo escolar temáticas que sejam relacionadas com a afetividade. Assumindo uma proposta educacional que inclua os sentimentos pessoais e interpessoais como objeto de conhecimento, e que trate esta nova maneira de conceber a educação como uma das principais finalidades educacionais (ARANTES, 2003).

Este tipo de construção de conhecimento pressupõe um sujeito que é participante ativo e reflexivo das atividades. Araújo (2003, p. 166) acredita e enfatiza que “o ser humano constrói sua inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive”. O projeto educativo deve prever o conhecimento, privilegiando o desenvolvimento da competência dialógica e reflexiva dos estudantes e também a busca de estratégias que tenham como pressuposto o

levar os estudantes a tomada de consciência de seus próprios sentimentos e emoções (ARAÚJO, 2003).

Contudo, o início do século XX trouxe uma credibilidade maior para a educação, pois esta foi vista como a responsável pelo desenvolvimento da sociedade. A relação entre Pedagogia e Psicologia foi reforçada, permitindo que a educação começasse a ser vista a partir de bases científicas, sendo acentuado tal pensamento pelos ideais escolanovistas, que traziam uma nova proposta educacional, em que a concepção de infância não era mais vista de maneira tradicional (criança necessitando ser cultivada, pois sua natureza era corrompida), mas como possuidora de uma natureza pura e boa, em que era necessário conhecer o seu desenvolvimento em sua profundidade (BOCK, 1999).

Becker (s/d) traz uma divisão importante para representar a relação entre ensino e aprendizagem escolar, e mais especificamente, a própria sala de aula. Esta divisão ocorre em três formas - Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e a Pedagogia Relacional. Na Pedagogia Diretiva as seguintes situações são presenciadas quando adentramos uma sala de aula: o professor acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o estudante; o professor considera o estudante como uma tabula rasa a cada novo conteúdo de sua disciplina; o estudante somente irá aprender se o professor ensinar; o estudante deve ser submisso a fala do professor; é reproduzida a heteronomia e o autoritarismo do docente; sendo característico a reprodução e a não permissão para o novo acontecer.

O aluno, egresso dessa escola, será bem recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se e a fazer um mundo de coisas sem sentido, sem reclamar. O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado: qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança (BECKER, s/d, p. 3).

A segunda forma discutida por Becker (s/d), a Pedagogia Não-Diretiva, é mais difícil de ser visualizado nas práticas de sala de aula, pois se encontra mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas. Neste modelo, o referido autor apresenta que: o professor deve realizar o mínimo de interferência possível, deixando que o

estudante encontre o caminho, aprenda por si mesmo; o professor irá despertar o conhecimento que existe no estudante; a interferência do meio é reduzida ao mínimo possível; o professor deixa de exercer a sua função e a não aprendizagem do aluno será considerada um “déficit herdado”, quase impossível de ser superado.

Ela tem legitimidade teórica: extrai sua fundamentação da epistemologia apriorista. O professor parece, no entanto, não toma consciência disso. Esta mesma epistemologia, que concebe o ser humano como dotado de um “saber da nascença”, conceberá, também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade, “deficitário”. Este “déficit”, porém, não tem causa externa; sua origem é hereditária -Onde se detecta maior incidência das dificuldades ou retardos de aprendizagem? -Entre os miseráveis, os malnutridos, os pobres, os marginalizados... Está, aí, a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que marginalização econômico-social e “déficit” cognitivo são sinônimos. A criança marginalizada, entregue a si mesma, numa sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, menos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe média ou alta (BECKER, s/d, p. 5).

Na terceira forma, da Pedagogia Relacional, o professor possibilita que o estudante tenha contato com o material proposto, explorando-o, e sendo direcionado pelo docente, por meio de perguntas, que permitam a exploração de diferentes aspectos problemáticos e assim, possam representar o que elaboraram. A partir desta experiência é definida a direção, problematização e materiais que serão usados em uma próxima aula. Nesta prática o professor considera que para a construção do conhecimento, o estudante deva agir e problematizar a sua ação (BECKER, s/d).

Em outras palavras, ele sabe que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha sido cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação deste material, ou, que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material; este processo far-se-á por reflexionamento e reflexão (Piaget, 1977), a partir das questões levantadas pelos próprios alunos e das perguntas levantadas pelo professor, e de todos os desdobramentos que daí ocorrerem (BECKER, s/d, p. 6-7).

Assim, a aprendizagem, segundo a psicologia genética piagetiana é de que somente é possível aprender se o sujeito (re)criar para si, bem como se ele criar novas perguntas para respostas antigas e respostas novas para as perguntas novas (BECKER, s/d). Estas reflexões precisam de mais discussões e continuarão a serem abordadas nas metodologias ativas do processo ensino-aprendizagem.

## **2.2 As Metodologias Ativas**

Ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos e conteúdos, bem como formar não é uma ação em que um sujeito criador irá dar forma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996). Para tanto,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

O educador deve, em sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do estudante, bem como a curiosidade e a insubmissão, ensinando-o não somente os conteúdos, mas também o pensar da maneira correta. Assim, o dever do professor e da escola não está em apenas respeitar os saberes dos educandos, mas inclusive o das classes populares, que estabelecem relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996).

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensamento certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital (FREIRE, 1996, p.38-39).

Com esta reflexão, é possível a compreensão de que ensinar não é uma transmissão de conhecimento, mas sim, a criação de possibilidades para a própria produção ou a sua construção, bem como o respeito tanto à autonomia quanto à dignidade de cada pessoa deve ser um imperativo ético, e não simplesmente um favor que concedemos ou não aos outros. Se é a partir da dialogicidade verdadeira que os sujeitos aprendem e crescem, respeitam a diferença, podem ser considerados seres inacabados e se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996).

O autor também defende que a prática docente é especificamente humana, é formadora e, por isso, é ética, devendo-se exigir dos agentes formadores seriedade e retidão no processo de aprendizagem, pois a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ao ensinar, irá aprender, e o outro que, aprendendo, irá ensinar. Quando pensamos a educação, devemos considerar uma existência de objetos, de conteúdos tanto ensinados quanto aprendidos, de métodos, de técnicas e de materiais que implicam em objetivos, sonhos, utopia, ideais (FREIRE, 1996).

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 1996, p. 70).

Os professores críticos não podem pensar que conseguirão transformar o país a partir do curso que coordenam ou de um seminário que lideram, mas devem demonstrar a seus estudantes que é possível mudar, reforçando a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996).

No entanto, para Conterno e Lopes (2016), os princípios pedagógicos que são divulgados tanto como inovadores como modernos são uma retomada dos preceitos do movimento renovador da escola, iniciado no século XX, na Europa e Estados Unidos, que visavam o estudante como central no processo de ensino-aprendizagem, os métodos como ativos e criativos, fixados no interesse do discente, na aprendizagem significativa e na não diretividade pedagógica das práticas educativas. Os mesmos autores concluem dizendo que esses princípios pedagógicos podem assumir a posição de inovação no contexto em que foram produzidos, principalmente por trazerem respostas dirigidas aos problemas educacionais, desde a educação básica; e que estes princípios são influenciados pela Pedagogia Ativa e pelas ideias do escolanovismo.

Freire (1996, p. 105) salienta que o grande problema que se apresenta ao educador e à educação é o de como trabalhar “no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade”, pois quanto mais a liberdade assume o limite necessário, mais autoridade ela terá, eticamente falando, para que continue lutando em seu nome. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 112).

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os estudantes, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, a tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive (FREIRE, 1996, p.124-125).

Contrariamente ao ensino tradicional, Litwin (2000) destaca o uso de metodologia ativas, com o objetivo de um ensino pautado na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico, criando, nos próprios contextos de prática, as condições para o desenvolvimento de tal pensamento. E é neste processo de ensino-aprendizagem, pautado em metodologias ativas, que o estudante adquire o papel de protagonista do processo e, por sua vez, o professor, o de mediador/facilitador deste processo (WALL; PRADO; CARRARO, 2008). Papéis diferentes do ensino tradicional em que o maior protagonista é o professor, por ser a figura detentora de todo o conhecimento.

O uso de metodologias ativas inicia-se principalmente na formação e qualificação dos trabalhadores de saúde, principalmente porque se evidencia as limitações no modo tradicional de lidar com os problemas da realidade. As metodologias ativas aplicadas na graduação em saúde vêm demonstrando diversos benefícios, ainda mais quando empregadas com a educação permanente, é capaz de uma transformação no contexto de trabalho na saúde (FREITAS et al, 2015).

Saviani (2010) acredita que a Educação Nova visa a organização da escola como um meio social, tirando-a das abstrações e impregnando-a da vida nas

suas mais variadas manifestações, propiciando que ocorra a vivência das virtudes e verdades morais, e para a harmonização dos interesses individuais com os coletivos. E Mitre et al. (2008) complementam que as metodologias ativas estão alicerçadas no princípio da autonomia, e que já foram defendidas por Paulo Freire (anteriormente referenciado), que enfatizou o respeito a todo o indivíduo quanto a sua autonomia e dignidade, mas principalmente como construtor de sua própria história. Assim, em uma formação crítico-reflexiva, colocamo-nos como sujeitos contestantes da realidade, mais críticos e reflexivos do próprio existir, capacitados de nos voltarmos sobre nós mesmos, sobre a sociedade e suas relações, atuando na modificação da realidade e do processo de conhecer (BERETA, 2014).

Na atualidade, verificamos diversos profissionais da educação buscando métodos inovadores, mas o que não pode ser deixado em segundo plano, para que realmente ocorra uma metodologia ativa de ensino, é que deve haver a preocupação com uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o técnico, e alcance a formação do homem como ser histórico, e que vise a constante problemática da ação-reflexão-ação (MITRE et al, 2008). Sousa (2010) acredita que a chave para a independência intelectual esteja justamente na transformação da sociedade, fundamentada em uma gradativa reconstrução dos materiais e métodos de ensino, sempre com o intuito de privilegiar ocupações ou vocações sociais, contínuas e cumulativas. Para isso defende que a escola deve ser um ambiente propício para a reflexão social, para o incentivo aos estudantes de serem protagonistas da vida e da sociedade, e, ainda, promotores de situações que permitam o desenvolvimento crítico a partir de problemas coletivos.

A escola deve assumir ser um espaço para a democracia, a cidadania, o convívio e o respeito ao indivíduo, para tanto, os profissionais atuantes neste espaço devem ter consciência de seu papel no desenvolvimento e educação moral, não estando apenas reduzidos a manutenção da disciplina e da ordem, mas a formação de cidadãos éticos (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011).

Não podemos simplesmente pensar em uma mudança educacional apenas mudando as pessoas, mas sim, em uma mudança de pessoas e contextos, ou seja, dos indivíduos em seus contextos educativos e sociais (IMBERNÓN, 2000). Pois, o professor, ao permitir que o estudante reelabore associações, amplie e ganhe novos sentidos, a partir de novas relações, permite que ele se envolva com a resolução de problemas e abra-se para aprendizagens mais complexas (RIBEIRO, 1998). Desta

forma, o uso adequado da metodologia ativa potencializa as capacidades dos estudantes, dando condições para que enfrentem os novos conhecimentos (LIBÂNEO, 1994).

Já em relação à avaliação que é proposta pela metodologia ativa, esta se configura como uma experiência enriquecedora, que envolve todos os participantes na tomada de decisão e garante um compromisso e responsabilidade de todos (PEDROSA et al, 2011). Para Mitre (2008, p. 2.138) “a avaliação deve ser um processo amplo, que provoque uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus progressos, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar deliberações sobre as ações seguintes”.

Gomes et al (2010) defendem uma problematização da prática, seja assistencial ou educativa, criando espaços para os graduandos experienciarem a complexidade, que é inerente aos processos de conhecer e de conviver. Mas, segundo os autores, a grande dificuldade está no processo de construção e materialização das práticas, em que as mudanças devem ocorrer tanto macro como micropoliticamente.

Por mudanças macropolíticas entendem-se: a criação e a implantação de políticas nacionais de ciência e tecnologia, educação e saúde; as transformações curriculares das instituições de Ensino Superior; a construção de novos projetos políticos pedagógicos; a ideia de currículo integrado, de currículo centrado na comunidade, de organização curricular por módulos etc. Quanto às de nível micropolítico, realizadas em unidades prestadoras de serviços - tais como, por exemplo, escolas e unidades de saúde - ou por sujeitos responsáveis pela implantação das macropolíticas, encontram-se: a inclusão de metodologias ativas de aprendizagem; a problematização de temas; a diversificação de cenários educativos por meio de parcerias entre universidades, serviços de saúde e comunidade; as práticas de avaliação formativas, entre outros (GOMES et al, 2010, p. 186).

Não podemos pensar que se houver a troca de uma metodologia ultrapassada por outra mais atual, só isso seja capaz de reorientar a formação profissional. Ou ainda, simplesmente, fazer de uma aula expositiva um espaço de diálogo e manter as relações de opressão nas discussões, não é uma metodologia. É preciso um cuidado com o cenário de aprendizagem a fim de uma coerência no processo formativo do profissional que se espera formar (SIMON et al, 2014).

Conterno e Lopes (2016) retomam em seus estudos que no Brasil vem acontecendo, nos últimos anos, sugestões para a mudança na formação dos profissionais que atuam na saúde, a partir de projetos e programas do Ministério da

Saúde, que defendem inovações pedagógicas, metodologias de abordagens não diretivas, para fomentar a adesão das Instituições de Ensino Superior a essas metodologias. Tais sugestões se apresentam pela necessidade de os cursos de graduação estarem atentos às demandas das políticas de saúde, invertendo o modelo assistencial até então utilizado, formando profissionais que atuem em programas destinados à atenção básica em saúde e em ações preventivas.

Este discurso pedagógico emergiu com a Medicina Preventiva, que apresentava pressupostos das pedagogias ativas, que atualmente são consideradas inovadoras e capazes de atuar na formação de profissionais que sejam mais comprometidos com os problemas da população em relação à saúde. Passa-se de um contexto quantitativo de aulas teóricas e expositivas para a centralidade da atividade no estudante e na aprendizagem ativa (CONTERNO: LOPES, 2016).

Deste modo, há a potencialização da ideia de que a formação dos profissionais é um obstáculo para um sistema de saúde que seja realmente resolutivo e que a solução está na mudança metodológica no referencial pedagógico da graduação. De tal forma que as metodologias ativas estão fundamentadas na ideia de que o ensino deve ser pela ação e não pela instrução, sendo o estudante o centro do processo de ensino e aprendizagem (CONTERNO; LOPES, 2016).

Fischer (2009) também acredita que a prática docente na universidade tem justamente a função de levar o estudante a pensar, buscar soluções para os problemas, ir em busca de alternativas que sejam originais para os inúmeros enfrentamentos teóricos e práticos. Este perfil de prática docente contribui para que haja a verdadeira integração entre teoria, técnica e prática, discutida por diversos pesquisadores, como essencial para a formação de futuros profissionais.

Gomes et al (2010) concluem que embora o uso de metodologias ativas tenha surgido a partir de estudos da formação médica, elas não são de exclusividade desta área de atuação profissional, mas devem ser aplicadas e desenvolvidas nos processos de formação das mais variadas profissões das ciências da saúde, sociais ou exatas.

## **2.3 Exemplificando alguns tipos de metodologias ativas**

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

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

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

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem como inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os estudantes aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão. Por todas essas razões cremos ser possível afirmar que Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas não são apenas dois termos, mas dois caminhos diferentes de ensino e de formação profissional, com diferentes consequências (BERBEL, 1998, p. 152).

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

De acordo com Berbel (1998), a Aprendizagem Baseada em Problemas foca a existência de um grupo tutorial como apoio para os estudos. Este grupo tutorial é composto por um tutor e de 8 a 10 estudantes, sendo que dentre esses estudantes, deverá haver um coordenador e um secretário, acontecendo a cada sessão, um rodízio para que todos exerçam essas funções.

Ao estudante coordenador, fica a função de discussão do problema de forma metódica, garantindo que os integrantes do grupo participem da discussão promovida. Ao estudante que desempenha a função de secretário, fica a responsabilidade de anotar as etapas de discussão para garantir que o grupo não discuta novamente os pontos que já foram abordados. Aos demais estudantes, confere-se a função de discutir o problema, sempre respeitando as diretrizes que o coordenador estipulou. O docente e tutor garante o funcionamento do grupo, a divisão de coordenador e secretário, a participação de todos os integrantes e o não distanciamento da temática proposta. Este tutor, que não precisa ser especialista no assunto, já tem previamente uma visão de quais os objetivos pretendidos com a discussão de cada problema, mas não deve impô-los, ou mesmo desvendá-los aos estudantes (KODJAOGLANIAN et al, 2003).

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

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

Na Aprendizagem Baseada em Problemas, deverá haver um redirecionamento de toda uma organização curricular, por meio de mais espaço e equipamentos na biblioteca, readequação dos horários e da organização dos laboratórios para as atividades opcionais, distribuição dos temas a serem trabalhados, ou seja, todos os envolvidos assumirão novos papéis diferentes dos moldes

tradicionais de ensino e aprendizagem (BERBEL, 1998). Kodjaoglanian et al (2003) em suas experiências com o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Problemas na formação do psicólogo, também incluem como suporte para o desenvolvimento desta metodologia, os seguintes recursos:

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

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

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

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

resolução dos problemas, para o exercício intelectual dos estudantes, para as práticas de laboratório e com os pacientes.

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

Desta forma, é possível a formação de um profissional mais criativo, cooperativo e capacitado para continuar buscando conhecimentos após a formação na graduação, que seja comprometido com a transformação social, proporcionando a formação geral e integral do psicólogo. Tal metodologia ainda permite o desenvolvimento dos aspectos cognitivos da educação, o aprender a aprender, com enfoque nas habilidades psicomotoras e de atitudes, o aprender fazendo (KODJAOGLANIAN et al, 2003).

### **2.3.2 Metodologia da Problematização (Método do Arco)**

Um dos diferentes tipos de metodologias ativas é a problematização, uma estratégia de ensino-aprendizagem que objetiva alcançar e motivar o estudante, pois quando este entra em contato com o problema, será exigido do mesmo: exame da questão, reflexão, relação com sua história e a resignificação das descobertas. A problematização possibilita um contato com as informações e com a produção do conhecimento, permitindo a chegada a uma solução, bem como o desenvolvimento do indivíduo. Pois, ao perceber que a aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para a ampliação de suas possibilidades e de seus caminhos, o sujeito tem a possibilidade de exercitar a liberdade e a autonomia, nos momentos de suas escolhas e tomadas de decisões (MITRE et al., 2008).

As metodologias ativas que tem a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem possibilitam motivação ao estudante e o direcionam para a busca de informações, com o intuito de solução dos impasses e promoção do seu

desenvolvimento (PEDROSA et al, 2011). Assim, a partir do uso de metodologia problematizadora, o estudante pode refletir a respeito de seu processo de trabalho, da realidade em que está inserido, da sua profissão, da relação com a comunidade, tendo despertado o senso crítico para mudanças do contexto e para a reflexão de seu papel neste, possibilitando assim a transformação de sua realidade (PEDROSA et al, 2011).

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

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

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

a Metodologia da Problematização tem uma orientação geral como todo método, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes. Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem (BERBEL, 1998, p. 144).

A Metodologia da Problematização vem sendo divulgada como uma estratégia pedagógica para a formação de profissionais de saúde, com intuito de uma

formação mais crítica e que enfrente os desafios da realidade social. A referência teórica mais citada nesta metodologia, em relação a formação em saúde no país, é o Método do Arco, proposto por Charles Maguerez, com divulgação pelo esquema apresentado por Bordenave e Pereira (1991) e pela produção de Berbel (1998, 1995) (CONTERNO; LOPES, 2016). Segundo Berbel (2012), Charles Maguerez, foi um educador francês que desenvolveu trabalhos com mineiros, agricultores e operários analfabetos, nos países subdesenvolvidos ou recém-independentes, da Europa e da África.

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

Segundo Berbel (1999), Maguerez elaborou, com a função didática e pedagógica, a Metodologia do Arco com cinco fases: observação e definição dos problemas da realidade; identificação de pontos-chaves do problema; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade – prática transformadora.

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

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

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

Na quarta etapa, das Hipóteses de Solução, os estudantes devem construir hipóteses para compreender profundamente o que se obteve sobre o problema, com uma investigação a partir de todos os ângulos possíveis (BERBEL, 1998).

Na quinta etapa, que é a da Aplicação à Realidade, há um ir além do exercício profissional para outros níveis, como o social e o político, implicando em um compromisso do estudante com o seu meio, ao qual devem levar uma resposta de seus estudos, com a finalidade de transformação da realidade. Completando o arco com a quinta etapa, os discentes conseguiram relacionar prática – teoria – prática, avançando no processo de ensino-aprendizagem e de compreensão da realidade social (BERBEL, 1998).

Na Metodologia da Problematização, não são necessárias grandes alterações materiais ou físicas na instituição educacional, mas sim, na programação das disciplinas, na postura do professor e dos estudantes para a reflexão e a crítica das temáticas, bem como uma flexibilidade de locais de estudo, pois a realidade social é tanto o ponto de partida quanto de chegada do grupo de estudantes. O trabalho em grupo acontece durante todo o processo, com a supervisão de um professor. Pode acontecer a distribuição de tarefas, mas sempre se retorna para o grupo para serem concluídas as etapas do Arco (BERBEL, 1998).

Nesta metodologia, a realidade é problematizada pelos estudantes, não havendo restrições quanto a formulação dos problemas, tendo em vista que são extraídos da observação da realidade. Assim, após o estudo de um problema, outros poderão surgir a partir de desdobramentos do primeiro e os estudantes podem ter contato com diferentes percepções ou representações das pessoas que vivenciam o problema ou mesmo convivem com situações em que o problema está presente. Desta forma, os estudantes constroem seus conhecimentos envolvendo relações entre técnico-científico, social, político, ético, podendo inclusive usar técnicas, instrumentos

de coleta de dados e recursos não convencionais (depoimentos escritos e orais, por exemplo) na pesquisa científica (BERBEL, 1998). A Metodologia da Problematização atua de modo a estimular o trabalho em conjunto, indo além dos muros da instituição de ensino superior para aprender com a realidade concreta, podendo estimular uma postura de estudantes mais críticos, comprometidos com o meio e de cidadãos mais conscientes (BERBEL, 1994).

Não há nesta metodologia controle total sobre os resultados quanto ao conhecimento construído, assim, quando os conteúdos não satisfazem o professor em termos de aprendizado para seus estudantes, aquele poderá e deverá providenciar outra maneira de suprir o essencial que não foi atingido no tema. Já quanto à formulação de hipóteses, estas acontecem após o estudo, como hipóteses de solução, que atuarão como norte para a intervenção na realidade em que se evidencia o problema. Com isso, os resultados sempre deverão voltar-se para a intervenção (independente do grau que será determinado por diversos fatores) na realidade como condição de aprendizagem, de envolvimento e de compromisso social com o grupo (BERBER, 1998).

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

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

desenvolvimento de tais princípios é fundamental para um profissional que promove intervenções nos contextos em que se insere.

### **2.3.3 Método de Resolução de Problemas de John Dewey**

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

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

Quanto aos pontos divergentes estão: a sua concepção, o ponto de vista e o ponto de chegada. Sua concepção origina-se com o filósofo e educador John Dewey, sendo o método mais característico da Escola Ativa ou Escola Nova. Em relação ao ponto de vista, sua ênfase está no aprender fazendo, devendo apresentar problemas (formulados pelo professor) que retratem a vida e reforcem a ideia de que as pessoas têm as mesmas oportunidades e se desenvolvem segundo suas capacidades (pressupostos da linha histórico-crítica). Quanto ao ponto de chegada, o método de resolução de problemas pretende chegar a um resultado, para tanto, o estudante pesquisará, discutirá com o professor, com os outros estudantes ou mesmo profissionais, formulará hipóteses diagnósticas e de solução, completando o estudo. Neste método há o estímulo ao raciocínio, exploração lógica dos dados, generalização, desenvolvimento de habilidades intelectuais e aquisição de conhecimentos (BERBEL, 1995).

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

aprender a aprender, no sentido de aprender como construir ou produzir os conceitos, conhecimentos ou significações, que aumentam a

eficiência na ação e ampliam a capacidade de aprender mais coisas sobre nós e o mundo em que vivemos, em novas situações, constituindo uma experiência inteligente ou reflexiva (MURANO, 2017, p. 541).

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

### **2.3.4 Sala de Aula Invertida**

Uma outra modalidade de metodologia ativa que pode ser descrita é a sala de aula invertida, que consiste em uma modalidade de *e-learning* que permite que tanto o conteúdo como as instruções sejam estudadas *on-line* anteriormente ao estudante participar das atividades nos espaços de aprendizagem, sendo esta, um local para estudo de conteúdos que já foram vistos pelo estudante (VALENTE, 2014). A sala de aula invertida será um local para a realização de perguntas, de discussões e de atividades práticas, com enfoque para as dificuldades que os estudantes apresentam e não mais como no ensino tradicional, a apresentação de conteúdos (EDUCAUSE, 2012). Também neste novo ambiente é possível a realização de pequenas palestras relacionadas com os assuntos que os estudantes não conseguiram compreender previamente (VALENTE, 2014). Configura-se como uma possibilidade de o professor atuar no desenvolvimento de atividades de aprendizagem interativa, em grupos nos espaços de aprendizagem, e de realização de orientações que estejam baseadas em tecnologias digitais em um espaço fora dos espaços de aprendizagem (PAVANELO; LIMA, 2017).

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

Para se inverter a sala de aula, algumas regras básicas precisam ser consideradas, segundo o relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014 apud Valente, 2014, p. 86)

1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o estudante a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; 2) Os estudantes recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os estudantes são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do estudante, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

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

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

A partir dos estudos de Bogost (2013), podem ser destacados dois pontos preocupantes para a realização de tal metodologia: o condensamento das aulas tradicionais em vídeos, não possibilitando o contato do estudante com os autores especialistas nas áreas, mas somente com o material sintetizado pelo professor; bem como o barateamento da educação, sendo que os estudantes serão atendidos com

menos custo, ou mesmo a contratação de professores menos qualificados para realizarem a avaliação da aprendizagem do estudante. No entanto, mesmo com alguns pontos negativos, Valente (2014) finaliza enfatizando que a sala de aula invertida pode atuar no auxílio da renovação do ensino superior, transformando a prática educacional e social, sendo produtiva para estudantes e professores.

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

### **2.3.5 Instrução por Pares**

Uma outra metodologia inovadora que pode ser utilizada no processo ensino aprendizagem é a técnica de Instrução por Pares, que foi introduzida por Eric Mazur no estudo da Física (BARROS et al, 2004).

Segundo Romano (2013), esta aprendizagem pelos pares consiste no envolvimento dos estudantes em todo processo de ensino aprendizagem, permitindo serem construtores do próprio conhecimento. As aulas são organizadas em uma sequência estrutural, como se segue

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

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

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

- Maioria vota corretamente: Se a maioria dos estudantes escolhe o item correto, isso indica uma boa compreensão da turma. O professor então resolve rapidamente o problema e dá continuidade à aula expositiva.
- Maioria vota incorretamente: Se a maioria escolhe uma resposta incorreta, o professor discute novamente o assunto e um novo TC pode ser apresentado ao final da nova explicação.
- Metade vota corretamente: Frequentemente, somente cerca de metade da turma responde a opção correta. Nestes casos a interação entre os estudantes torna-se importante, pois o professor instrui os estudantes a convencerem um colega de que sua resposta é a correta. Após a discussão, a questão é votada novamente, e em geral o número de respostas corretas aumenta dramaticamente, mostrando que estudantes podem se engajar eficientemente em instrução por pares (BARROS et al, 2004, p. 64).

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

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

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

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

## **2.4 O papel da educação na formação de estudantes mais críticos-reflexivos e de transformação social**

Quando consultamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 2000), verificamos que os temas transversais propostos para trabalho na escola de forma integrada com as disciplinas do currículo são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Consumo, Trabalho e Orientação Sexual. Shimizu, Cordeiro e Menin (2006, p. 169) consideram que os temas transversais dos PCN’s são “linhas de conhecimento que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, constituindo-se em fator estruturador e condutor da aprendizagem”. Os PCN’s devem ser base para potencializar valores, comportamentos, conceitos, procedimento, atitudes, tanto pessoais como sociais e, inclusive, possibilitar que temas como educação moral, ética, valores e pluralidade étnica sejam contextualizados e discutidos na educação brasileira. Para tanto, é possível vislumbrar novas possibilidades na formação do estudante, em uma educação que esteja mais comprometida com a formação para a autonomia (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

Segundo Neres e Lima (2011), os referidos temas expressam conceitos e valores fundamentais para a democracia e cidadania, bem como importantes questões

para a sociedade, sempre considerando as realidades e a interdisciplinaridade. A discussão da ética como tema transversal proporciona o incentivo à autonomia, à constituição de valores, principalmente em quatro lócus temáticos, que são: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.

A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E, na escola, sua presença deve contribuir para que os estudantes possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 24).

Para tanto, nos PCN's (BRASIL, 2000), a orientação dada ao professor é de que planeje várias atividades com objetivos estabelecidos a fim de que os estudantes decidam coletivamente sobre o desenvolvimento da mesma. Os PCN's também consideram que para o desenvolvimento da moralidade há a necessidade do envolvimento afetivo e racional, a partir da interação social, discussão esta já apresentada por ilustres estudiosos.

Mas será que o trabalho, por vezes isolado dos temas transversais, promove uma modificação da realidade? Será que os resultados são positivos? Será que os educandos realmente se envolvem nos projetos propostos pelo sistema educacional? Puig (1988) acredita que uma educação moral analisa criticamente a realidade cotidiana e as normas sociais, contribui para formas mais adequadas de convívio social, aproxima os educandos de condutas, hábitos, princípios e normas que são construídas, inclusive forma hábitos de convívio que reforçam valores (justiça, solidariedade, cooperação, cuidados com os outros).

Muitas críticas já foram tecidas em relação à forma como a educação moral foi trabalhada na educação, principalmente com a disciplina Educação Moral e Cívica, durante o governo militar. Uma das críticas foi feita por La Taille (2006), que acredita que tal disciplina contribuiu para que a moral fosse levada para os “calabouços semânticos da educação”, pois as discussões promovidas foram conduzidas de forma autoritária. Neres e Lima (2011) destacam que foi a Lei nº. 5692/71 que constituiu a Educação Moral e Cívica como uma das áreas da educação escolar brasileiras, mas que a educação moral necessita apreciar, manter e aprofundar a democracia, considerando as inter-relações, organizando os conflitos coletivos. Isso somente será possível, segundo as autoras, quando houver um planejamento, organização e

execução interdisciplinar, pois, assim, moral e ética seriam temas trabalhados durante todo o ano letivo e não apenas, em projetos ou semanas específicas.

“O desafio ético para uma nação é o de universalizar os direitos reais, permitindo a todos a cidadania plena, cotidiana e ativa, pois sua efetivação proporcionará o desenvolvimento moral e ético da sociedade” (NERES; LIMA, 2011, p. 38). Moral e ética implicam reflexões, que necessitam começar desde o planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, e da presença nestas discussões de todos os envolvidos no sistema educacional, para que realmente haja uma construção democrática e autônoma, tão essencial para a educação moral.

Monich (2007) acredita que houve uma inversão das relações pedagógicas na escola, a partir das relações mercadológicas existentes, pois o saber não está mais pautado na ação social, mas na relação de trocas, de vantagens, de retribuições. Mas seria necessário que nessas relações pedagógicas houvesse como resultado do encontro, a ética, nascida do desejo da manutenção do outro, sem que haja o aniquilamento de si. “Ela não é uma abstração teleológica ou transcendental, antes é a sustentação vital, física e simbólica do sujeito coletivo [...], por isso ética é resultada da cultura, da educação do sujeito que se deseja” (MONICH, 2007, p. 334-335).

Educar para a ética é estabelecer a ética como valor e o mérito como resultado. A educação da ética dá-se pela educação ética. A educação não pode ser um conteúdo a ser ensinado e aprendido. Antes é a defesa dos valores sociais. Educar é possibilitar a convivência mediada pela ética do desejo da manutenção do outro, contra o impulso violento e destrutivo, ou seja, o aniquilamento do outro (MONICH, 2007, p. 337).

A formação do professor quanto ao desenvolvimento moral não deve simplesmente ser quanto à transmissão de conhecimento e conceitos relacionados à moralidade, mas sim, se perceberem enquanto sujeitos ativos do desenvolvimento moral na escola, e que a moral adulta está entrelaçada com a moral infantil (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011).

Tanto a formação inicial do professor quanto a continuada devem refletir o compromisso social e ético dos educadores na formação de estudantes autônomos, críticos e participativos. Assim, “as interações professor-criança têm uma conotação fundamental para o desenvolvimento moral, em função de suas características e do

papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança” (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011, p. 93).

O professor precisa desenvolver outros recursos, além dos conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento moral, são eles: “as crenças e valores sociomorais da cultura; as crenças e valores sociomorais que subjazem a sua prática pedagógica; as características, conteúdos e qualidades das interações e relações que se estabelecem no ambiente escolar (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011, p. 93).

é fundamental que o professor reflita sobre os objetivos de suas intervenções, bem como sobre a real possibilidade de participação ativa e criativa por parte dos estudantes. Também é importante que o professor reflita criticamente sobre suas próprias crenças e pontos de vista e sobre sua disponibilidade para revê-los a partir de novas orientações e das diferentes perspectivas que coexistem na realidade social (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011, p. 94).

Piaget (1998), ao citar Durkheim, diz que o professor deve ser o representante da sociedade para a criança, sendo o intermediário entre a sociedade adulta e o estudante. Complementa dizendo que os novos métodos da atividade vão insistir na relação das crianças entre si, mas apenas uma pedagogia que esteja fundada nas relações sociais, que permitem a união entre adultos, permitirá que haja o desenvolvimento de atitudes morais e internacionais sadias e permitirão assim, que as crianças nos superem.

Também Piaget (1996) acredita que a criança deve redescobrir, a partir de uma verdadeira investigação e de atividades espontâneas, as matérias ensinadas, deixando em uma escola ativa, de serem impostas à criança. Complementa que a criança possa descobrir por si mesma e, conseqüentemente, crie um meio social para fazer as experiências desejadas sobre os conhecimentos aprendidos. Para tanto, Demo (2007) apresenta a necessidade de modificarmos a definição dada ao professor como a de perito em aula. Tardif (2002) contribui dizendo que o professor ideal é aquele que conhece o conteúdo, a disciplina e o programa, inclusive tenha conhecimentos sobre ciência da educação e de pedagogia, e que desenvolva praticamente na experiência diária com os estudantes.

Pensando no desenvolvimento de metodologias ativas na educação, o orientador das ações desta prática educativa é colocar o estudante no centro do

processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe responsabilidade e autonomia para a construção do próprio saber, o que se diferencia de deixar os estudantes à deriva, sem a mediação do professor (DUFOUR, 2005).

O processo de mudança da educação traz inúmeros desafios, entre os quais romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004, p. 780).

Assim, para Imbernón (2002, p. 102-103), a escola não deve ser um lugar, mas “uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser”. E quando falamos em qualidade da instituição educativa, o mesmo autor (2002) diz que isso irá depender da qualidade dos estudantes em relação as contribuições para com a sociedade, bem como da qualidade do que se aprendeu e de como foi aprendido. Para tanto, o conceito de qualidade educativa não é absoluto.

A formação deve aproximar-se da prática educativa no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se somente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem (IMBERNÓN, 2002, p. 114).

Com a burocratização dos sistemas, da imposição de modelos intervencionistas e formalizados, há uma dificuldade de formar para a autonomia e para a democracia, dificultando a formação colaborativa (IMBERNÓN, 2002).

## **2.5 O papel do professor na transformação educacional dos cursos de graduação**

Bastos et al (2011) destacam que, embora o professor não seja o único responsável pela formação no ensino superior, não podemos pensar em melhorias na educação sem que haja uma qualificação docente, pois, os espaços de aprendizagem e a relação professor-estudante são essenciais para a realização do processo de aprendizagem. E responder à pergunta: os professores dos cursos de graduação em

Psicologia têm habilidades e competências essenciais ao trabalho do psicólogo? Torna-se de fundamental importância, caso isso seja respondido negativamente, a necessidade de reflexão sobre como está ocorrendo a formação em Psicologia, como os cursos estão sendo estruturados, o que se objetiva para a formação profissional e o papel do professor neste processo de construção do conhecimento. Assim, definimos como essencial o desenvolvimento da presente pesquisa por trazer tais reflexões sobre essa importante formação que trabalha diretamente com o outro e que pode realizar intervenções significativas no desenvolvimento dos sujeitos e do ambiente no quais eles estão inseridos.

O que é transmitido por um professor não é somente o repertório dominado por ele, mas sim, a perspectiva da qual ele produz seu trabalho com o pensamento, ou seja, aquilo que o professor transmite e a maneira como ele faz a própria prática enquanto pensador (ROLNIK, 1993). Então, o que o professor transmite não é um saber, mas o aprender e o criar. O professor deve se transmitir enquanto pensador e deve atuar como um suporte a fim de que o estudante possa ampliar os recursos psíquicos e teóricos para a construção do aprendizado (ROLNIK, 1993).

Com isso, Rolnik (1993) diz que a relação professor e estudante deve acontecer na ordem de cumplicidade, na qual o estudante possa se desenvolver a partir do pensamento, e o professor seja potencializador desta capacidade. Mas, para que o professor possa suscitar este aprendizado no estudante, precisa antes mesmo suscitá-lo em si mesmo, como um aprendizado infinito e que não evolui em linha reta, mas oscila, entra em estagnação, anda para trás, apresenta grandes saltos sem nos darmos conta. Então, com certeza, quanto mais o professor busca o aprendizado, mais é possível que ele suscite isso no estudante, tornando-se mais prazeroso e gratificante o ofício para o professor (ROLNIK, 1993).

Tacca e Branco (2008) deixam claro que a aprendizagem é possível quando acontece uma troca entre os envolvidos neste processo intersubjetivo, que é envolto de simbolismos e significações. O professor precisa identificar e analisar todos os significados que cada envolvido apresenta aos procedimentos e conteúdos das atividades realizadas, bem como no cotidiano da convivência (TACCA; BRANCO, 2008) para que assim possamos realmente ver uma evolução na construção do conhecimento e na interação entre professor e estudante.

Tacca e Branco (2008, p. 47) destacam que muito é dito e criticado a respeito do trabalho que é desenvolvido pelo professor, no entanto, é preciso

“colaborar para que todos os educadores percebam a importância de observar e analisar atentamente, em nível micro genético, suas próprias ações e interações, à luz das concepções, crenças e valores que, de fato, orientam suas práticas cotidianas”.

O trabalho do professor consiste em propor para o estudante situações de aprendizado que o levem à produção de conhecimentos por meio de resposta pessoal, fazendo-os funcionar ou modificando-os como resposta às exigências do meio e não simplesmente ao professor. Assim, a resolução do problema se tornará responsabilidade do estudante, que deve se encarregar de chegar a um resultado. Tal situação não constitui tarefa fácil, mas o estudante deve ter um projeto e assumir sua responsabilidade (BROUSSEAU, 1994).

Lerner (1990) nos coloca o seguinte questionamento: como podemos definir o ensino a partir de uma perspectiva construtivista? E nos apresenta como resposta:

Ensinar é colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também é fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é finalmente, fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola (LERNER, 1990, p. 120).

O professor tem um papel importante na interação entre os pares, pois torna-a possível, mas também, coordena-a, reconhecendo quais são as interações que permitirão a aproximação do saber, do conhecimento aceito como válido e, assim, orientar o processo para a construção do conhecimento (LERNER, 1990).

Para Lerner (1990), a concepção de ensino deve estar pautada na mudança de paradigma de: “passo a passo e definitivamente” para “complexa e provisoriamente”.

“Complexamente” por duas razões: por um lado, porque o objeto de conhecimento é complexo, e destrinchá-lo significa falsificá-lo; por outro lado, porque o processo cognitivo não procede por adição, mas por reorganização de conhecimento. “Provisoriamente” porque não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto – neste caso, ao conhecimento que se tem o objeto de ensinar -, só é possível realizar

sucessivas aproximações que vão permitindo sua reconstrução (LERNER, 1990, p. 136).

Desta forma, não se torna possível destrinchar o objeto de conhecimento a fim de simplificar a tarefa do ensino, pelo contrário, temos que enfrentá-lo como um todo, abordando seus aspectos ao mesmo tempo (LERNER, 1990).

Segundo Imbernón (2002), é necessária uma redefinição da prática docente como profissão e conseqüentemente, para que haja o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

- A educação democrática precisa de outras instâncias de socialização que ampliem seus valores. Para tanto, é necessária uma reestruturação das instituições educativas;
- Rejeitar a visão de um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, propondo um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais.
- Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação.
- A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e com a incerteza.
- Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2002, p. 18).

As sugestões apresentadas como necessárias para a educação democrática vão ao encontro da formação em Psicologia, principalmente acreditando que o profissional psicólogo deva conseguir desenvolver nas relações as capacidades, a convivência com cada sujeito e com o grupo, criando espaços de possibilidade para a participação, a reflexão, permitindo o desenvolvimento da autonomia das pessoas e contribuindo para a adaptação e resiliência nos diferentes contextos.

Imbernón (2002) complementa que, para uma inovação educativa eficaz, outros fatores devem ser destacados como primordiais no processo de ensino-aprendizagem, são eles:

- A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta sem um novo conceito de profissionalização do docente, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão.
- O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.
- Tudo isso implica considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.
- A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente (IMBERNÓN, 2002, p. 22-23).

Considerando a prática docente na graduação em Psicologia, esta deve ser associada a participação ativa e crítica no processo de definição de mudanças, adequações curriculares, elaboração de projetos, enfim, o docente deve estar integrado às diretrizes que regem os cursos, a fim de contribuir para uma formação que vise o estudante como agente de transformação social e não simplesmente como passivo neste processo.

O ensino superior deve adquirir justamente este posicionamento, o de formar profissionais que estejam capacitados para as demandas que a sociedade apresenta, atuando de modo comprometido com o social e com os princípios éticos. A formação deveria envolver os professores em tarefas que visem a formação comunitária, permitindo à educação escolarizada o vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, e a manutenção de estreitas relações entre ambos (IMBERNÓN, 2002).

Quando se pensa no desenvolvimento profissional do professor, este pode atuar como um estímulo para a melhoria da prática, das convicções e do conhecimento profissional, aumentando a qualidade docente, de pesquisa e de gestão, pois para esse desenvolvimento profissional deve-se considerar o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento teórico ou cognitivo e a situação profissional – carreira docente (IMBERNÓN, 2002).

Já quando se pensa na formação deste professor para a atuação segundo as possibilidades discutidas ao longo desta tese, Imbernón (2002) defende que o processo de formação deve conferir ao docente os conhecimentos, as

habilidades e as atitudes necessárias para a criação de profissionais reflexivos, inclusive sobre a própria prática docente, aprendendo a interpretar, compreender e refletir a respeito da educação e da realidade social.

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico) (IMBERNÓN, 2002, p. 66).

Se realmente houvesse esta integração, os docentes, em todos os níveis de atuação, mas em caso especial, os aqui em discussão, que são da graduação, conseguiriam permear os conhecimentos teóricos, técnicos e práticos de suas disciplinas com os das demais, contribuindo assim para uma maior coerência e completude do conhecimento construído pelo estudante, auxiliando-o em sua prática profissional para uma visão integrada do sujeito e de suas necessidades.

Um novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social (IMBERNÓN, 2002, p. 110).

Portanto, a aprendizagem do estudante deve ser o foco de atuação do professor e sua garantia de aprendizagem, sendo os esforços do professor para proporcionar experiências que favoreçam o atingir os objetivos estabelecidos para todos os estudantes. É proposta uma aprendizagem que permita a aquisição de conhecimentos teóricos, a partir da observação da realidade, da reflexão crítica, e da articulação teórica e prática (GOMES et al, 2010).

Berbel (1995) apresenta considerações importantes para a Metodologia da Problematização ser desenvolvida com os estudantes do Ensino Superior:

1 - Os professores que se disponham a trabalhar com a Metodologia da Problematização devem aprofundar estudos no sentido de sua fundamentação teórica, já que esta é uma metodologia que tem uma proposta político-pedagógica bastante clara. Nesse sentido, não pode ser tomada como uma técnica qualquer, avulsa, neutra, mas que tem

raízes históricas, princípios fundamentais e que só podem repercutir positivamente, se utilizada de forma compatível com uma postura docente crítica, reflexiva e politicamente compromissada com os destinos da Educação de toda a População. Essa é, de nossa parte, mais que uma hipótese, uma certeza, mas que requer também da nossa parte, a continuidade dessa elaboração.

2 - Transformar a realidade, transformar a educação não é um trabalho para pessoas isoladas. Portanto, a nossa afirmação é pelo trabalho coletivo sempre, de grupos de estudantes com um ou mais professores. Este aspecto, porém, demanda ações administrativas, de organização do trabalho, que acaba incidindo sobre os custos para as Instituições. Diante disso, há que se buscar elaborar projetos bem fundamentados, para conquistar os espaços, as adesões e apoios necessários [...] é preciso aliar capacidade técnica, vontade política e algum esforço adicional de um grupo de pessoas com o mesmo objetivo e compromisso social.

3 - Para que as experiências pedagógicas possam ser validadas, necessitam de um acompanhamento e avaliação sistemáticos. O registro detalhado do processo desenvolvido e das reflexões feitas por professores e estudantes em cada situação possibilitam tanto o aperfeiçoamento do processo, quando usado para o alcance dos objetivos, quanto o aperfeiçoamento deste para novas experiências, o que, sem dúvida, é um ingrediente decisivo para a construção teórico-metodológica necessária para o grau de Ensino Superior, ainda bastante precária, e para a qual acreditamos que a Metodologia da Problematização possa contribuir.

4 - "Para que a Metodologia da Problematização possa preparar o estudante do Ensino Superior para atuar como profissional e cidadão em seu meio, não basta que seja utilizada uma só vez, por um só professor, em sua disciplina. É preciso então sensibilizar mais professores para conhecer e aplicar, de preferência através de projetos mais abrangentes e duradouros, garantindo-se o tempo e as condições necessários para a sedimentação dos conhecimentos e das atitudes desenvolvidas. Nesse ponto, esta hipótese confunde-se um pouco com um sonho, mas que acreditamos valer a pena ser expressado e compartilhado, com vistas à sua realização (BERBEL, 1995, p. 18).

Contudo, Berbel (1995) apresenta que o Ensino Superior no país deve objetivar preparar os sujeitos para a vida em sociedade, voltando-se para a preparação profissional, construção e reconstrução do saber, formação do cidadão e participação na construção de uma sociedade que seja justa, livre e desenvolvida. Com isso, os problemas precisam ser enfrentados e resolvidos tanto racional e criativamente como individual e coletivamente, buscando formas de trabalhar com o estudante, de maneira apropriada, respeitando suas características e desenvolvendo suas atitudes, habilidades, conhecimentos que estejam em consonância com os objetivos da graduação.

## **CAPÍTULO III**

### **A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E O DESENVOLVIMENTO MORAL**

No presente capítulo, serão apresentadas as definições de moral e ética, a formação da personalidade ética e a interligação entre afetividade e cognição na construção desta personalidade ética. O trabalho com a afetividade assume importância, nestas discussões, quando o psicólogo constantemente precisa desenvolver práticas que estejam ligadas ao outro. Também abordaremos o desenvolvimento moral para Jean Piaget e a discussão de dilemas morais segundo Lawrence Kohlberg e Georg Lind. Essas são reflexões importantes quando pensamos na formação do psicólogo, que é o nosso objetivo maior neste estudo.

#### **3.1 Definindo Moral e Ética**

Para La Taille (2006, p. 25), a moral e a ética são conceitos empregados como sinônimos, em que ambos se referem “a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias”. Mas, quando se pensa no meio acadêmico, a moral é usada para valores, princípios e regras, e ética está relacionada a reflexão destes. Também há distinção desses termos, pois moral está relacionada ao dever e ética à felicidade e ao campo das virtudes (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004).

Para Bataglia (2001), a ética está relacionada aos princípios determinantes de juízo de valor ou que dirigem ações que implicam tais juízos, e como exemplo poderia ser discutida a coerência ou incoerência dos princípios. Já moral está relacionada com o “bem” e o “mal” nas situações, que dependem também do espaço e do tempo. Como exemplo, temos o quanto o psicólogo agiu bem em uma situação da profissão. Por moralidade há o entendimento à conformidade ao que é considerado “bem” pelo sujeito. Bataglia (2001, p. 11) complementa que “a moral poderia ser definida para o indivíduo como o conjunto de regras (com determinados conteúdos) que ele adota, às quais se conforma e procura seguir. Pelo contrário, quando falamos de Ética, referimo-nos a princípios”.

Atualmente o emprego do termo ética é mais frequentemente utilizado que o de moral, certamente pôr as referências à ética aparentarem serem mais

sofisticadas e liberais e as referências à moral mais autoritárias e moralistas (TOGNETTA; LA TAILLE, 2008).

Neres e Lima (2011) complementam que a palavra ética vem do grego (*ethos*) e moral vem do latim (*mores*), e referem-se a costumes, mas as diferenças entre ética e moral são bastante significativas e se confundem. As autoras continuam contribuindo para a compreensão da diferença entre os dois conceitos quando apresentam que moral corresponde à como devo agir, ou seja, está relacionada aos deveres. Já ética corresponde a que vida quero ter, à qualidade da vida. É nesta perspectiva que Tognetta (2009, p. 22) apresenta que “se a Moral nos infunde um sentimento de obrigatoriedade, a ética nos impele a olhar para aquilo que nos move a uma vida boa [...] o que quero para minha vida?”.

Tognetta (2009, p.20) traz afirmações de Blondel de que “esse termo (ética), que ganhou uma importância cada vez maior, veio aliviar o inextricável embaraço daqueles que desejavam falar de moral sem ousar pronunciar a palavra”. Para tanto, Tognetta (2009) traça um panorama histórico das primeiras ideias que definem os conceitos trabalhados aqui. A autora começa por Platão, na Grécia antiga, dizendo que “ainda que não se remetesse diretamente ao tema da moral, Platão já adiantava a presença de duas instâncias que seriam retomadas por seus sucessores: a razão e afetividade” (TOGNETTA, 2009, p. 20). Já em relação a Aristóteles, Tognetta (2009, p. 20-21) “definiria o caráter de um homem como uma firme disposição do querer [...] não desconsideraria, de forma alguma, a necessidade do dever moral [...] há uma energia que nos move, pois, segundo tal autor, para agir bem, é preciso uma disposição”.

Para Kant, “o bem como um ideal a ser conquistado pela tomada de consciência, racionalmente, pela legitimação de um preceito imperativo: age segundo uma lei que o submeta a fazer o bem a qualquer um que seja. Assim, seria o bem irrestrito que conduz a moral” (TOGNETTA, 2009, p. 21). A autora continua destacando os pensamentos de Descartes de que “a razão é aquela que nos dirige para o conhecimento da verdade e para a escola do bom caminho. Ela não só nos permite tomar conhecimento do mundo como permite escolher entre o bem e o mal”. Tognetta (2009, p. 21) apresenta também a compreensão de Shopenhauer, que coloca “o afeto no lugar do dever entendendo o próprio agir por dever como um ato afetivo [...] o fundamento exclusivo da moral não é agir por dever e, sim, é querer o bem-estar alheio”. Outro pensador, apresentado por Tognetta (2009, p. 22) é Bérghson que traz

que “jamais, nas horas de tentação, sacrificam-se à coerência lógica, o interesse próprio, a paixão, a vaidade”. A autora ao citar Rauhl diz que “se a Moral pode ser considerada uma crença, pode-se dizer que uma crença não se prova, mas se sente”. E conclui dizendo que “é por dever que agimos bem e, portanto, é pela consciência deste mesmo dever que guiamos nossas ações para com todos” (TOGNETTA, 2009, p. 22).

La Taille (2006) complementa que moral é falar em deveres e ética em busca de uma vida boa que realmente deve ser vivida. Para tanto, ética está ligada a valores e aos princípios de um determinado grupo social, histórica e economicamente definidos, enquanto que as normas são provenientes deste princípios e valores, pois as regras são definidas a partir destes conceitos (NERES; LIMA, 2011).

Tognetta (2009) defende que a moral é composta por um conjunto de deveres, inspirada pela tomada de consciência e, por outro lado, a ética é inspirada por uma energia, ou seja, a afetividade. Já Goergen (2001, p. 153) diz que a serventia da educação moral não é para a internalização das normas corretas, mas sim, para aprender que as “normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana [...] e para aprender a lidar com estes princípios em circunstâncias concretas”. A educação moral permeia toda a estrutura e as relações que se estabelecem na escola.

Para Aristóteles (1996, 118), moral é compreendida como “toda ação e todo propósito, visam a algum bem”. Lima (2011) complementa que Aristóteles considera que a busca pela felicidade está em buscar a excelência moral, e esta está na prática de virtudes. Chauí (1999) nos apresenta que o estudo da moralidade foi tema da Filosofia, mas que aos poucos outras ciências humanas, como Psicologia, Sociologia e Antropologia também foram definindo objetivos, métodos e resultados. A Psicologia configura-se como uma destas identidades, e tem como uma de suas áreas de estudo a Psicologia Moral.

Para Lima (2011), La Taille atribui a possibilidade do estudo da moral como disciplina científica a Lévy-Bruhl, com sua obra *La morale et la science des moeurs*, com a necessidade de uma ciência dos costumes, buscando o conhecimento de leis que regem a moral humana. Piaget também concordou com as ideias de Lévy-Bruhl. Os estudos de Piaget sobre a moral serão apresentados a seguir, a partir de sua obra “Juízo Moral na Criança”, importante para o desenvolvimento da Psicologia e da Educação.

Com a ampliação das pesquisas sobre moralidade em Psicologia, a partir das décadas de 1950 e 1960, os seguintes temas passam a ter destaque: a interferência dos afetos e das emoções tanto nos juízos quanto nas ações morais; a preocupação com normas que regulem a convivência entre os pares, a partir das pesquisas sobre virtudes; os estudos sobre a educação moral; os sentimentos morais; a personalidade moral; na interdisciplinaridade, como a ecologia; e no envolvimento da moralidade com temas como mídia, ética e justiça (LIMA, 2011).

Outros pesquisadores (BATAGLIA et al., 2013; ALMEIDA et al., 2013; ASSAD; 2013; HADDAD; BATAGLIA, 2007; OLIVEIRA, 2008; SHIMIZU et al., 2011; SERÓDIO, 2013) também vêm buscando estabelecer relações entre a competência moral, o juízo moral, a função da cultura e da religião sobre o desenvolvimento moral, bem como utilizando e aprimorando instrumentos desenvolvidos por Piaget, Kohlberg e Lind no entendimento destes conceitos e relações.

Os valores morais estão em constante modificação, pois são determinados pelas condições históricas (CHAUÍ, 2002). E é justamente esta questão que a educação precisa rever, e mais, rever sua forma de atuação, pois a sociedade está em modificação, de valores e de princípios, e a educação precisa acompanhar tais transformações, a fim de realmente contribuir para a formação de indivíduos. A “crise de valores” que Puig (1988) se refere em sua obra é um desafio para os educadores que terão que rever seus próprios conceitos, valores e princípios para poder contribuir com uma sociedade tão pluralista e imediatista, deixando a função de transmissor do conhecimento e de valores, mas assumindo o papel de formador e de defensor da construção do conhecimento.

Uma educação moral é aquela que respeita a autonomia do indivíduo, parte do diálogo, considera os interesses pessoais e coletivos, valoriza a cultura e os direitos humanos (NERES; LIMA, 2011). Não é simplesmente um controle da indisciplina, tema tão presente nas discussões a respeito da atual situação educacional. La Taille (2001) diz que disciplina significa regras e corresponde à moral, que por sua vez é o respeito às normas de convívio. Então um indivíduo indisciplinado é aquele cujos valores não estão de acordo com as regras, seja porque elas são incoerentes ou ditadas por uma autoridade que não exerce realmente o seu papel.

Lima (2011) destaca que, para Piaget, a base filosófica da moralidade está pautada no respeito, que primeiramente está associado à coação dos adultos e mais velhos sobre as crianças e, depois, ao grupo social e seus componentes, pelas

normas e regras que são discutidas, aceitas e respeitadas. Lima (2011) ainda enfatiza que, no Brasil, a moralidade teve significados sociais e políticos, inclusive pela influência da igreja e pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica durante o governo militar. Assim, a palavra moral teve uma interpretação negativa, adquirindo o sentido de normas restritivas e de cerceamento da liberdade.

Mas o que se pretendeu discutir nesta seção é justamente a afirmação de Togneta (2009) ao citar Ricoeur (1900) de que perspectiva ética é uma perspectiva de vida boa, para e com outrem, em instituições que sejam justas. Ou seja, quando pensamos em Moral, estamos nos remetendo a que vida devemos seguir (como um dever), enquanto quando falamos em Ética, associamos a vida que queremos ter (como uma disposição). A formação dos sujeitos no processo educacional somente estará pautada nos princípios éticos quando realmente houver uma preocupação com o outro, quando identificarmos os nossos sentimentos e os do outro, interligados neste complexo sistema de relações.

### **3.2 A formação da Personalidade Ética**

Tognetta (2009) apresenta que para a formação da personalidade ética deveria haver uma correspondência das imagens que temos de nós com os conteúdos morais. Assim, para que haja a formação desta personalidade ética, é necessário que olhemos para nós mesmos, ou seja, “é preciso que as representações que um sujeito tem de si busquem uma boa imagem, cujos conteúdos sejam éticos” (TOGNETTA, 2009, p. 83).

Mas como formar uma personalidade ética, integrando os valores éticos e morais? Isso irá depender de uma construção de um sistema de valores que acontece pela interação com o meio em que o sujeito está inserido, dependendo de seus investimentos afetivos em relação aos objetos (TOGNETTA, 2009).

Para a formação da personalidade ética, é preciso relacionar o que devo fazer (moral) com que vida eu quero ter (ética), considerando a dimensão da afetividade. Assim, uma ação moral “depende de sua integração à identidade ao sujeito, ao seu sistema de valores, ao que valoriza, ao que se envergonha, ao que admira” (TOGNETTA, 2009, p. 87).

La Taille (2006) acredita que a construção da personalidade ética deva ocorrer a partir da consideração do dever moral, que não é externo ao indivíduo e que

quando este toma uma decisão deveria considerar os princípios morais, não a considerando apenas como convenção imposta.

Vidigal (2011) compreende a formação da personalidade ética como a busca da autonomia e o desenvolvimento desta autonomia ocorrendo a partir da reflexão do sujeito do porquê de suas ações e da tomada de consciência das causas e consequências das mesmas. Na autonomia, quando ocorre a tomada de decisões, há a consideração dos pontos de vista do próprio sujeito como de outros, em busca de uma solução que atenda da melhor forma a todos (VIDIGAL, 2011).

Um desenvolvimento moral é possível se percebermos o outro e trabalharmos com as diferenças. Com isso, o desenvolvimento moral configura-se como requisito básico na construção da personalidade ética (VIDIGAL, 2011). A evolução desse desenvolvimento será abordada a seguir, a partir da teoria de três autores: Piaget, Kohlberg e Lind.

Para se formar uma personalidade ética nos sujeitos, o sistema educacional tem a tarefa de contribuir para que seus estudantes se compreendam com valor e dignidade, que construam imagens de si que sejam capazes de julgar moralmente e que se comovam com a dor do outro (TOGNETTA, 2009).

Educar para a ética, é preciso que nossos adolescentes e crianças vivenciem um exercício constante de pensar em suas próprias ações, de falar de seus sentimentos, de se sentirem valorizados e respeitados podendo dar opiniões, dizer o que sentem quando estão num conflito ou tendo seus sentimentos reconhecidos (TOGNETTA, 2009, p. 30).

O ambiente também desempenha um papel importante no desenvolvimento moral e da personalidade ética, quando ele contribui para uma formação autônoma do sujeito (VIDIGAL, 2011). Ambientes cooperativos e democráticos que permitem que aconteça trocas sociais por reciprocidade, contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (ARAÚJO, 2001).

Pensar a educação ética e a formação moral de nossos jovens e crianças é pensar que as regras da escola devem existir sim; contudo que sejam baseadas em bons princípios e que as crianças e adolescentes possam participar das decisões a partir da necessidade de existir da regra (TOGNETTA, 2009, p. 29-30).

Para Vidigal (2011), o ambiente, a postura dos docentes e os questionamentos feitos cotidianamente por estes aos estudantes influenciam tanto no

cognitivo quanto nos valores dos estudantes. Com isso, a mesma autora completa que os docentes não transmitem somente os conhecimentos específicos da disciplina que ministram, mas as ações deles demonstram aquilo em que acreditam. Tal exposição permite que associemos o papel do professor na formação de estudantes mais críticos e reflexivos. Se não temos professores que trabalhem sob esta perspectiva dificilmente teremos estudantes formados nesta proposta educacional.

Vidigal traz que, para que ocorra a formação da personalidade ética, as representações de valores morais devem estar integradas na personalidade dos indivíduos e “as imagens que uma pessoa tem de si podem ser aspectos integrados à sua personalidade ou somente aspirações, desejos. Essas imagens também podem ser ligadas a valores morais” (VIDIGAL, 2011, p. 23).

Tognetta (2009) sugere que a personalidade está em construção desde dos primórdios do pensamento, por meio das relações afetivas inter e intraindividuais e para que haja o entendimento desta personalidade configura-se como primordial a compreensão da identidade e das representações que o sujeito cria sobre si próprio.

Vidigal (2011, p. 25) ao citar Puig (1998) diz que ao considerarmos “os fatos e as decisões humanas como morais aponta a consciência autônoma como elemento imprescindível para a personalidade moral”. Assim, Puig (1998) considera que, em uma intervenção educativa que vise o desenvolvimento da moralidade, é imprescindível o entendimento da educação moral como uma construção pessoal, que utilize as situações da realidade social. Uma educação moral pressupõe a consideração da incerteza do sujeito, e a problematização moral, a construção de um modo de ser que esteja ligada à improvisação e à criatividade (PUIG, 1998).

Uma consciência moral heterônoma e autônoma se origina das práticas sociais, das interações que são mediadas pela linguagem, e são nas relações em que há respeito mútuo e cooperação que aparecem as formas morais autônomas (PUIG, 1998). Para Vidigal (2011), esta consciência moral autônoma pode ser considerada como uma entidade funcional, que é constituída por instrumentos procedimentais, compreensão, juízo moral e autor regulação.

Vidigal (2011, p. 28) diz que “a compreensão torna possível reconhecer a particularidade de cada situação, não só pela razão, mas também pela consciência, pelo sentimento de equidade, o espírito de conciliação, a benevolência e o amor”. Já quando se fala em uma consciência moral autônoma, em um juízo moral, Puig (1998, p. 106), apresenta que

à capacidade de produzir juízos morais concretos e coerentes com os princípios em qualquer situação, como também ao desenvolvimento e à formação de critérios, princípios ou estruturas de juízo moral. Tais afirmações pretendem deixar claro o duplo nível formativo deste procedimento. Por um lado, o juízo moral, tomado como instrumento da consciência moral, requer um período de desenvolvimento e formação, que lhe permita elaborar critérios ótimos de raciocínio e capacite sua formação com facilidade e coerência em situações variadas. Por outro lado, o domínio do juízo moral e seu uso diário devem converter-se em hábitos que atuem cotidianamente na resolução de conflitos morais.

Quanto a auto regulação, esta está relacionada tanto às faculdades cognitivas e reflexivas quanto ao esforço de cada um para dirigir a sua própria conduta (VIDIGAL, 2011).

Lima (2004) indica que as ligações afetivas (amizade, parentesco, exposição da intimidade, vergonha) são fatores importantes na determinação da moralidade, bem como na diferenciação do juízo moral expresso e da ação. Também se configura como importante a localização da disposição da moralidade no indivíduo, pois, na formação da personalidade, valores que não são considerados morais podem ser centralizados, enquanto valores morais podem estar como periféricos. Tal situação traz uma explicação do porquê algumas pessoas agem de uma determinada forma e outras não. A inversão de valores apresenta suas causas de acordo com o grupo em que o sujeito convive (LIMA, 2004).

Feitosa et al (2013) apresentam que as capacidades morais podem ser observadas e medidas, configurando-se como de grande relevância para a compreensão do comportamento humano. Desta forma, quando falamos em uma conduta moral-democrática, estamos considerando os ideais morais ou democráticos do sujeito, e inclusive sua capacidade ou competência para colocar em prática os ideais em sua vida diária. Portanto, moral, democracia e educação estão interligadas, por isso, a educação deve assumir a formação de princípios para que haja um bem-estar social e a solução de conflitos sem que permeie a violência (FEITOSA ET AL, 2013).

Lind (2007) destaca que para uma formação geral em um sistema democrático, além da transmissão de conhecimentos e de capacidades técnicas (importantes para o bem-estar social), deve haver a compreensão das capacidades morais e democráticas.

No construtivismo entendemos formação da consciência moral como sendo a construção do sujeito na interação com o meio em que está inserido, portanto, as relações sociais permitem que a criança se desenvolva moralmente (DELLAZZANA-ZANON ET AL, 2013). A educação, a partir do momento que permite a interação de sujeitos diferentes com experiências e valores também constituídos diferentemente, está propiciando o desenvolvimento moral.

Portanto, com as discussões propostas sobre o desenvolvimento da personalidade ética e das reflexões sobre o desenvolvimento moral, espera-se que a educação seja um campo propício para a construção desta personalidade ética em todos os envolvidos no processo educacional. Mas antes é preciso que haja uma transformação na maneira como as práticas pedagógicas vêm sendo construídas no sistema educacional, desde a educação infantil até a graduação.

### **3.3 A Interligação entre afetividade e cognição na construção da Personalidade Ética**

Para Barrios, Marinho-Araújo e Branco (2011), os conceitos de moral (provindo da ação do indivíduo) e ética (conotação mais teórica, social e coletiva) estão interligados, pois encontram-se nas práticas dos sujeitos e nas interações sociais, frente a garantir qualidade para as relações e interações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade. Tanto os princípios quanto os valores morais podem servir como orientadores das ações e interações que o sujeito realiza no convívio social, bem como na resolutividade que realiza dos dilemas éticos da realidade (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011).

Piaget (2014) afirma que não existe mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, sendo o contrário também verdadeiro. A afetividade desempenha a função de uma fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas. A afetividade não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém.

O pensamento simbólico nos dá um exemplo particularmente interessante da conexão entre a afetividade e as funções cognitivas. Mas, mesmo nessas formas primitivas de ligação entre o pensamento e a afetividade, nós reencontramos essa correspondência, esse paralelismo que constatamos em todos os níveis, nesse sentido de que o pensamento simbólico já é uma forma de pensamento e não

exclusivamente uma estrutura afetiva. Em outras palavras, nesse caso particular, como em todos os outros, a “estrutura” já é pensamento, em oposição à energética em jogo, que é somente afetiva (PIAGET, 2014, p. 354).

Freitas (2003) prioriza que na condição humana existe uma indissociabilidade entre a inteligência e a afetividade, e que as construções cognitivas caminham com a constituição dos sentimentos.

Na discussão que Piaget promove sobre as duas morais, e que apresentaremos no decorrer desta tese, afirma que na moral heterônoma, a criança obedece às regras, tanto para ser agradável como para que os exemplos dos pais permaneçam como registros afetivos do respeito heterônimo e, assim, comandem os julgamentos morais (LIMA, 2011).

Lind (2007) demonstra que Piaget aderiu às diversas tendências do desenvolvimento moral, mas principalmente, considerou que a moral tem um aspecto de capacidade ou cognitivo, e que provavelmente é tão importante para o comportamento moral como a afetividade. Desta forma, a moralidade está pautada na integração dos aspectos cognitivo e afetivo, e para que ela se desenvolva, o contexto social é imprescindível, pois é nele que os estudantes interagem e que é possível o desenvolvimento da aprendizagem.

Tognetta (2009) apresentou um resumo sobre a gênese da afetividade na teoria de Piaget, estabelecendo uma integração com outras pesquisas, que contribuem para a reflexão de outros sentimentos envolvidos na evolução afetiva.

Quadro 01 - O desenvolvimento afetivo e cognitivo segundo Piaget nas duas tendências morais: a heteronomia (despertar do senso moral) e a autonomia (personalidade ética)

<b>DESENVOLVIMENTO AFETIVO</b>		
<b>Afetos Instintivos 0 – 1 Mês</b>	<b>Afetos Perceptivos 2 – 7/8 Meses</b>	<b>Afetos Intencionais 7/8 Meses – 18 Meses</b>
Primeiras montagens hereditárias: impulsos instintivos (fome, dor...) Choro indiscriminado (indiferenciação entre os aspectos fisiológicos e psicológicos – não sabemos se chora por dor ou medo...) Ainda não reconhece o meio mas se relaciona com ele por meio da primeiras emoções.	Hábitos geram sensações de prazer e desprazer (agradável/desagradável – a mãe alimenta ou a mãe demora em alimentar...) Primeiros hábitos: choro já se torna um hábito, não é mais um instinto (se se repete pode ser discriminado) Interesse pelo próprio corpo (condutas egocêntricas) usa o	Não há o reconhecimento de quem ela é (tão pouco do outro) – centra-se num único ponto que é ele mesmo (egocentrismo). Ex: joga objetos para ver suas reações; impõem sua força sobre os objetos que se movimentam. Com a noção de objeto permanente há o início da representação: (dois e não um)

	próprio corpo para obter prazer.	que mais à frente permitirá o desdobramento da sua própria imagem no espelho Sentimento ligados às próprias atividades de acordo com os sucessos e fracassos dos atos intencionais Primeiras escolhas – há intenção escolha do objeto que leva ao valor (as primeiras valorizações da criança são as suas próprias ações).
--	----------------------------------	--

**DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVO**

**Inteligência Sensório Motora**

Reflexos (correspondência entre vida biológica e vida mental – sucção, preensão, marcha, moro...) Indissociação do EU do mundo exterior: o mundo é um caos e caminhará para o cosmos: a criança vai conhecendo o mundo e se adaptando a ele por meio dos únicos instrumentos que dispõe.	Começo dos esquemas de ação: coordenação dos reflexos Sorriso – primeiros espasmos como reação ao movimento e depois ao que reage Repetição das ações ainda sem intenção, é só pela repetição Reações circulares, primeiro com o corpo (chupar o polegar).	Os esquemas de ação passam a ser coordenados com intenção e generalizados; (diferenciados, ex.: quando está com fome dá-se a chupeta e a criança a cuspe) Varia os movimentos para estudar os resultados início da intencionalidade: joga os objetos no chão de diferentes maneiras) Procura objetos que saem do seu campo visual (noção de objeto permanente): início da representação o objeto permanece mesmo que escondido) Conduta egocêntrica (o mundo age em função dela) Há esquemas práticos (no sentido de falta de consciência, mas na ação) para causalidade, tempo e espaço.
---	---	---

**DESENVOLVIMENTO AFETIVO**

<b>Afetos intuitivos e sentimentos interindividuais (18 a 24 meses a 7/8 anos)</b>	<b>Afetos normativos e o início dos sentimentos morais (7/8 anos a 11/12 anos)</b>	<b>Sentimentos ideais e início da personalidade (a partir dos 11/12 anos)</b>
Identificação de si no espelho: para perceber os outros é preciso reconhecer quem eu sou e por isso eu preciso primeiro saber que eu sou como um objeto: ver-me no espelho – e – se eu me vejo, os outros também me veem.  Investe em suas relações com outros em trocas sociais e experimenta sentimentos de inferioridade e superioridade (autovalorização em relação aos outros)  Início das trocas sócias: 1 – Com pares: relaciona-se e	O interesse é canalizado para algo de acordo com a vontade (força de vontade que organiza uma hierarquia de valores e regula o que é mais importante para cada um)  Há possibilidade de descentração de si e por isso consegue coordenar mais de um ponto de vista  Percebe a importância da coletividade e se sente pertencente a ela  Inicia-se um respeito mútuo: ver o outro com reciprocidade	Formação da personalidade – as imagens de si que já possuem uma hierarquia de valores organizada  Há uma autonomia em relação as regras que valem para todos, inclusive para si de acordo com os princípios  Há um critério de justiça distributiva e podendo chegar à equidade  Sentimento de participação (pertencer) coletivamente – pertencimento

<p>sensibiliza-se com os sentimentos dos outros e por eles têm sentimentos de simpatias e antipatias (já que não se observa um valor)</p> <p>4 – Com o adulto que atribui interdições: há submissão a sua ordem pois ele é fonte de regras – reconhece-se a autoridade e se tem por ela amor e medo</p> <p>Os instintos, tornaram-se hábitos, coordenaram-se e com intenção passam agora a ser “interesse” – regulador da energia.</p>	<p>O respeito aqui é misto de vergonha (de cair aos próprios olhos) e culpa (de cair aos olhos dos outros)</p> <p>A justiça passa a ser distributiva.</p>	<p>Vergonha e culpa – vê valor em si e no outro</p> <p>Conquista dupla: de si e a inserção na sociedade. Charlotte Buhler: “o adolescente não procura apenas adaptar seu eu ao ambiente social, mas também adaptar o ambiente social a seu eu”. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 255).</p>
--	---	---

**DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVO**

<b>Pensamento pré-operatório</b>	<b>Pensamento operatório concreto</b>	<b>Pensamento operatório formal</b>
<p>Aparecimento da linguagem (consolidação da representação)</p> <p>Acontece a interiorização da ação (agora em plano mental) – já começa a compreender e usar símbolos</p> <p>Há uma espécie de Narcisismo sem Narciso (não consegue levar o outro em consideração, mas sem consciência disso)</p> <p>Ainda não há reversibilidade</p> <p>Indiferenciação do eu com a realidade exterior – caminhando para o término</p> <p>Relaciona-se com outros, mas muitas vezes com monólogos coletivos. Realismo Moral: animismo, artificialismo infantil.</p>	<p>Há possibilidade de operar – coordenar ações em plano mental e, portanto, antecipar e reconstituir ações nesse plano – possui reversibilidade de pensamento</p> <p>Tem noções de causalidade, tempo e espaço</p> <p>A linguagem passa a ser coordenada com os pares</p> <p>Quer provar cientificamente suas ações.</p>	<p>O adolescente modifica os esquemas em função dos problemas abstratos</p> <p>Coordena diferentes variáveis e consegue ter um pensamento sob formas sem necessitar de conteúdos (ex.: álgebra) pois tem um pensamento hipotético dedutivo</p> <p>Realiza trocas de pontos de vista</p> <p>É capaz de coordenar modificações dos esquemas para resolver os problemas sempre por um pensamento abstrato (resolve o mundo de seu quarto)</p>

Fonte: TOGNETTA (2009, p. 65-67)

No Quadro 01, há a apresentação da perspectiva do desenvolvimento de acordo com a teoria piagetiana, bem como uma correlação: “não existe fim sem meios, ou, em outras palavras, não conseguiremos desmembrar de uma ação, a energia – afetividade e a forma de resolver – a cognição” (TOGNETTA, 2009, p. 64). Neste Quadro, são relacionados o desenvolvimento afetivo ao cognitivo, a partir da divisão em seis níveis de desenvolvimento do sujeito.

Quadro 02 - Outros sentimentos presentes na gênese da afetividade em termo morais, na heteronomia (despertar do senso moral) e na autonomia (personalidade ética)

	Despertar do senso moral					Na Personalid e ética
	Amor e medo	Confiança	Simpatia	Indignação	Culpa	Vergonha
Que sentimento é esse?	Amor: certa admiração natural ou apego pela autoridade. Medo: temor de desproteção ou da punição.	Não pode ser considerada sinônimo de amor: posso amar, sem confiar. Crédito a uma figura de autoridade que mostrar respeitar mutuamente .	Plasticidade de sentir o que o outro sente, capacidade de ser afetado pelo sentimento ou ideias dos outros.	Um forte sentimento negativo próximo à cólera, mas de origem Moral pois é despertado pelo fato dos direitos terem sido desrespeitados. Ligado às intenções.	Sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral	Sentimento que se refere ao EU, incidindo sobre o SER. Pode se dar como: -exposição -juízo negativo para com outrem -auto juízo negativo.
Como se aplica à Moral?	A autoridade é fonte das regras. A figura de autoridade inspira respeito. A criança pequena respeita a pessoa que faz a regra.	Torna-se confiável quem tem em quem confiar: a necessidade de acreditar em alguém para se tornar modelo.	Sugere atenção a pessoas e não a ações – vê o outro como objeto de atenção. Permite a descentração, contribui para a superação da heteronomia por permitir a sensibilidade do outro. Leva à generosidade.	Sente-se indignação quando se é vítima/testa m ações que ferem o direito. Ex.: jogador que joga mal por não ter se preparado.	Atribuição de responsabilidade com causa/efeito sobre suas ações. Quem não sente culpa é impermeável aos valores morais. A culpa é um regulador da ação moral.	Leva ao “querer” fazer Moral: quero ser visto como generoso senão sinto vergonha das próprias ações.
Estudos realizados	<u>Bovet e Piaget:</u> respeito às pessoas que se tornam significativas <u>Piaget:</u> amor e temor como misto de respeito fundam a obrigatoriedade. <u>Lugenda:</u> crianças menores já tem senso de justiça – como atenção às pessoas.	<u>Dias:</u> admiração entre as crianças características do Ser, Fazer e Ter. as crianças menores estão mais atentas ao caráter das pessoas – ao Ser. Assim sendo, as crianças podem julgar os adultos em função do	<u>Smith/Schopenhauer:</u> simpatia ou compaixão como centro da moralidade. <u>Piaget:</u> descentração para ver o outro. <u>Hoffman:</u> 1978, contágio dos bebês quando ouvem outros bebês chorarem. <u>Arsênio e Lover:</u> pesquisas sobre o “feliz agressor” – as crianças pequenas atribuem sentimentos positivos para	<u>Turiel:</u> mesmo antes de conquistar a autonomia crianças menores já têm um sentimento de justiça – justiça autor referenciada (Piaget concordaria) . <u>La Taille:</u> crianças de 6 a 9 anos agem com generosidad e ou justiça?	<u>Ruth Benedct:</u> comparação entre culpa e vergonha. <u>Freud:</u> pode-se se sentir culpa pelo que se faz ou que se deseja fazer. <u>Piaget:</u> as crianças já conseguem pensar a culpa na heteronomia.	<u>La Taille:</u> entrevista crianças de 6 anos “criança que rouba deve confessar?” a maioria afirma que sim por medo de castigo. O que era pior? Confissão pública: as crianças de 6 anos têm medo do castigo e

	<p><u>Turiel</u>: as crianças estão atentas às injustiças dos adultos. <u>Eisemberg</u>: existe uma solidariedade e natural entre as crianças pequenas. <u>La Taille</u>: é possível haver generosidad e antes de a criança vencer a autonomia. Concorda com Piaget que em questão de justiça, prevalece o amor e medo.</p>	<p>caráter e atribuir confiança ou não. <u>La Taille</u>: crianças de 5 a 6 anos: seria correta a desobediência (pegar jornal) se o pai não cumpre as promessas? Já 35% julgam que sim.</p>	<p>quem agrediu porque existe uma espécie de desejo atendido. <u>Nunner/Winkler</u>: “desastrados que agridem” – mesmo as crianças menores atribuem um sentimento negativo. <u>La Taille</u>: 30 crianças de 6 anos admiram mais a generosidade que a justiça.</p>	<p>As crianças pequenas agem porque o senso de justiça virá com a reciprocidade. <u>Tognetta</u> e <u>Vinha</u>: indignação como justiça auto referenciada é encontrada ainda em adolescentes.</p>	<p>as de 9 anos, têm receio de decair aos olhos dos colegas. O que sentiram as crianças que foram repreendidas publicamente? As de 6 anos: não se referem à vergonha. As de 9 anos: referem-se à vergonha.</p>
--	---	---	--	--	--

Fonte: TOGNETTA (2009, p. 67-68)

No Quadro 02, há a apresentação dos sentimentos presentes na gênese da afetividade, tanto descritos por Piaget quanto por outros autores e que contribuem para o ponto máximo do desenvolvimento, que é a formação da personalidade ética (o autor La Taille chama o sexto estágio de desenvolvimento afetivo, do ponto de vista moral, de construção da personalidade ética) e é somente neste estágio que acontece a formação de um sentimento próprio na formação desta personalidade ética, que é a vergonha (TOGNETTA, 2009). Enquanto que os sentimentos de amor, medo, confiança, simpatia, indignação e culpa estão presentes na heteronomia, ou como apresenta La Taille, no despertar do senso moral.

La Taille (s/d) defende que desde o nascimento a criança é submetida a pequenas regras de conduta, hábitos ou rotinas e assim, vai aprendendo que há coisas que devem ser feitas e outras que não devem ser feitas, mas somente entrará no universo moral quando ela penetrar o universo do dever (pois a compreensão dos deveres dependerá do desenvolvimento da inteligência) e querer participar dele, compreendendo intelectualmente esses deveres (a isso chamamos de senso moral).

No Quadro 02, podemos acompanhar os sentimentos (amor e medo, confiança, simpatia, indignação, culpa e vergonha) presentes nesse despertar do senso moral, que são necessários ao “querer agir” moral, e que se desenvolvem sequencialmente, modificando-se e aplicando-se a novos objetos e conteúdos, mas sempre se fazendo presentes (LA TAILLE, s/d). O mesmo autor, também destaca a distinção, mas não separação entre as dimensões intelectual e afetiva do agir moral, bem como, se dedica a não confundirmos moral (que são os deveres) com ética (que é “vida boa”), que vão interagir incessantemente na psique humana.

Segundo Tognetta (2009), Piaget concluiu o desenvolvimento afetivo pela formação da personalidade, que quando vemos o seu significado na Psicologia da época, nos remetemos a “*persona*” que se refere às máscaras do teatro grego. A evolução da personalidade para Piaget mostra a progressiva construção de um si mesmo. Assim, o trabalho com a afetividade na escola deve referir-se à construção do autor respeito, que conseqüentemente conduzirá ao respeito ao outro. Desta forma, se as instituições educacionais não reconhecerem a necessidade de considerar os sentimentos, não haverá como controlar os comportamentos, pois é a energia que alimenta a ação, e é por esta energia que será construído o respeito por si. É com essa grande contribuição da Psicologia Moral, que nos permite concluir que somente no momento em que os estudantes desejarem serem vistos como generosos, justos e solidários é que temos a possibilidade de serem sensíveis aos sentimentos dos demais (TOGNETTA, 2009).

Para Tognetta (2009), pensar em educação moral exige que haja uma adequação do currículo escolar. As disciplinas atuais, as propostas superficiais de trabalho com os temas transversais não têm permitido que haja um desenvolvimento da autonomia do sujeito, bem como a construção do autor respeito, do respeito ao outro, e da consideração dos sentimentos de todos os envolvidos nas situações escolares.

Piaget (1944/1977) já dizia que é impossível ensinar os estudantes a pensar, pois pensar é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma, pressupondo o livre jogo das funções intelectuais e não o trabalho sob coerção e repetição verbal. O papel da educação, segundo Tognetta (2009) é o de formar uma personalidade ética, compreendida como a possibilidade de se ver com valor e com dignidade e assim, construir imagens de si capazes de julgar moralmente e de se comover com a dor do outro.

Desta forma, Sampaio (2007) aponta que os trabalhos de Piaget e Kohlberg foram importantes para o desenvolvimento dos estudos sobre a moral e, conseqüentemente, para a própria Psicologia. A partir de tal perspectiva psicogenética, a moralidade adquiriu uma dimensão que evolui por meio das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo e afetivo, não podendo ser apenas ensinada pelos conteúdos do currículo tradicional escolar. O autor também destaca que Piaget e Kohlberg sofreram críticas teóricas por alguns estudiosos que desconsideraram a importância dada por eles para a afetividade no campo da moralidade.

No entanto, como sabemos, Piaget (1976) defendeu que afetivo e cognitivo são aspectos inseparáveis, mas distintos, pois o afetivo depende da energia e o cognitivo da estrutura, sendo distinguíveis pela observação ou mensuração. Kohlberg (1992) afirmou que interpretaram erroneamente sua teoria e a de Piaget, pois os dois propõem uma base estrutural comum e paralela entre a afetividade e a cognição, e que os julgamentos morais não podem ser considerados puramente cognitivos, pois também possuem componentes afetivos e motivacionais. Lind (2000), por sua vez, defende que tanto afeto quanto cognição devem ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos. Com isso, justifica-se, a partir de três autores, a ligação entre afeto e cognição na construção da moralidade, mas também se destaca que, principalmente Piaget e Kohlberg, não estudaram profundamente a relação da afetividade, da cognição e da moralidade, deixando lacunas empírico-teóricas, que proporcionaram espaço para outros autores divergirem sobre as teorias construídas acerca da moralidade, como é o caso de Martin Hoffman, que investigou afetividade a partir da perspectiva desenvolvimentista, fora do âmbito clínico (SAMPAIO, 2007).

Hoffman (1987) em seus estudos do desenvolvimento da empatia sobre o julgamento e comportamento morais, compreendeu que a empatia é uma experiência em que o indivíduo vivencia uma resposta afetiva muito mais adequada a outro do que a si mesmo. Assim, a empatia aconteceria quando uma pessoa vivencia situações negativas, dolorosas, ou mesmo de perigo, despertando nos outros estados afetivos semelhantes aos que estão sendo observados.

Sampaio (2007) enfatiza que a Psicologia tem contribuído na investigação e compreensão do desenvolvimento moral, mas não caminha progressivamente na aplicação destes conhecimentos além dos contextos experimentais. Já a Educação trabalha no desenvolvimento social e moral de forma didática, enfatizando sobretudo os aspectos cognitivos e valorizando temas para a formação dos estudantes, que estejam

voltados ao ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. A preocupação com a formação para a vida e para a atuação enquanto cidadão é deixada para segundo plano, ou mesmo esquecida pelo sistema educacional vigente.

A Educação precisa ser um espaço dialógico, que vise mais a afetividade e repense as noções de moralidade que são trabalhadas. Para isso, rever os objetivos da Educação e mesmo da Educação Moral é imprescindível para a interlocução e fortalecimento entre Psicologia e Educação. Quando se fala em educação moral, a consideração dos aspectos afetivos é tão importante quanto os cognitivos, pois moralidade não pode ser ensinada como qualquer outro conteúdo em que uma pessoa ensina e a outra aprende de forma passiva. As investigações sobre a moralidade e a afetividade têm evoluído nas últimas três décadas, contribuindo para o entendimento de tais processos, principalmente pelo estudo das teorias de Piaget, Kohlberg e Hoffman, nos contextos educacionais. Os Estados Unidos têm desenvolvido programas e novas tecnologias educacionais para o desenvolvimento sociomoral e afetivo neste contexto específico (SAMPAIO, 2007).

Com relação ao processo de mudança da educação moral, outros países já iniciaram tais mudanças, mas o Brasil caminha a passos lentos, com distanciamento entre a prática e a teoria. Poucas notícias de ações têm sido vinculadas como realmente eficazes. Uma das estratégias pode ser a criação de espaços educacionais em que os estudantes possam opinar e ser responsáveis pelas decisões, tendo o conhecimento sobre o desenvolvimento moral e afetivo como integrantes, também da formação dos educadores, e temas sobre ética, valores, direitos e justiça colocados como discussão, sempre prevalecendo o respeito entre todos os integrantes do grupo (SAMPAIO, 2007).

Outro fator que necessita de discussões é o quanto a formação em Psicologia vem contribuindo para esta interligação entre afetivo e cognitivo a fim da construção da personalidade ética, pois ao longo do tempo

a separação das dimensões cognitiva e afetiva enquanto objeto de estudos é uma das principais deficiências da Psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (VIGOTSKY, 1993, p. 6).

Com certeza, se não tivermos um projeto pedagógico do curso de Psicologia que contemple a interligação entre afetividade e cognição, bem como docentes que não compreendam a importância desta relação na constituição do sujeito em formação, inclusive nas relações que este estabelece com os indivíduos durante os processos de intervenção, não conseguiremos avançar em termos da construção da personalidade ética. A base (projeto pedagógico e atuação docente) dos cursos de graduação precisam passar por transformações para que estas possam atingir positivamente os estudantes e, conseqüentemente, que estas mudanças também atinjam as práticas profissionais. Formar psicólogos comprometidos com uma atuação mais ética da profissão (não seguindo apenas as regras colocadas pela profissão, mas que consigam refletir a respeito de tais regras), que consigam lidar com os seus sentimentos e percebam os sentimentos daqueles com quem se está trabalhando, que estejam dispostos a querer com o outro, pensando no social, certamente é um grande desafio que se instaura.

### **3.3.1 A afetividade e suas primeiras implicações**

Piaget (2014, p. 39) compreende afetividade como sendo “os sentimentos propriamente ditos, e em particular, as emoções; as diversas tendências, incluindo “tendências superiores” e, em particular, a vontade”. Para Tognetta (2009), a afetividade pode ser entendida como uma energia presente desde o início da vida que nos direciona a nós mesmos e ao outro.

La Taille (1996) afirma que a afetividade não é uma causa da inteligência, não vai engendrar e nem modificar as estruturas cognitivas, irá intervir no conteúdo das estruturas, mas não em sua construção e forma. Em cada estágio do desenvolvimento, são passíveis de se observar transformações coerentes em ambas.

Araújo (2003, p. 156) define afetividade como sendo “um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc”. Tassoni (2018) discute que há grande divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos, pois, na literatura, encontra-se a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, como sinônimos. Mas ressalta que a afetividade tem uma significação mais ampla e refere-se às vivências dos sujeitos e a uma maior complexidade nas relações essencialmente humanas.

Velthuis e Ferreira (2004) compreendem que afetividade é a preocupação com os estudantes, ao reconhecê-los como autônomos, com experiências de vida diferentes da sua, que manifestam preferências e desejos diferentes dos seus, aceitando-os e respeitando-os. Já Pino (1993), diz que a afetividade enquanto entidade não existe, mas ela se dá na constituição enquanto qualidade da relação e envolve o que é significativo para o sujeito nesta relação.

Pino nos aponta que um veio de reflexão frutífero é aquele em que o afetivo é abordado no contexto das relações humanas, produções social e histórica inscritas na materialidade que nos constitui como humanos. Materialidade que, *em si*, pode abrigar estados de bem-estar ou de mal-estar; mas que, orientada para e pelo outro, por meio do signo, transmuta, significa, pode produzir alegria ou tristeza, amor ou ódio - ou, também, profunda saudade (OLIVEIRA, 2015, p. 388).

Para Wallon, a afetividade é um domínio funcional que inclui diversas manifestações que vão se complexificando com o desenvolvimento e que surgem de uma base orgânica e alcança relações dinâmicas com a cognição. Quando a teoria aponta esta base orgânica da afetividade, está resgatando o orgânico na formação do indivíduo, indicando que o meio social gradativamente transforma a afetividade orgânica e torna suas manifestações mais sociais (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Wallon concordava com a teoria freudiana, e com os teóricos do desenvolvimento da época, de que o recém-nascido, em decorrência de sua indiferenciação somato-psíquica, expressava a afetividade de forma sincrética a partir das experiências de bem-estar ou mal-estar propiciadas pelas relações do organismo com o meio interno e externo. O seio materno representa este momento no qual o saciar da fome mescla-se com o surgimento das primeiras experiências amorosas. E ao longo do desenvolvimento a afetividade vai alternando com o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético ora centrípeto e ora centrífugo, e que inclui ainda o conjunto motor, como base de sustentação e expressão. Assim, podemos compreender a afetividade, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27).

Wallon aponta para uma ligação entre afetivo, motor e cognitivo e para a integração dinâmica entre o orgânico e o social, compreendendo o humano de forma não fragmentada (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). O ser humano é considerado

integralmente, o que nos leva a refletir sobre as teorias que a educação vem seguindo ao longo do tempo, considerando a fragmentação do sujeito.

Galvão (2003) fala que a teoria de Henry Wallon objetiva a gênese dos processos psíquicos que constituem a pessoa, baseando-se numa perspectiva não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando a compreensão deste, a partir do ato motor, da afetividade, da inteligência e das relações que o sujeito estabelece com o meio. A teoria se volta para o início da vida, ao mostrar que é o período em que as emoções são predominantes, e para isso deve estar aí a sua compreensão.

Souza (2003, p. 57) apresenta três fatores centrais na obra de Piaget sobre a afetividade:

- Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- A afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento enérgico das condutas.

Mas, para Piaget, esta afetividade não é restrita às emoções e aos sentimentos, inclusive engloba as tendências e a vontade. Sendo que, quando fala da afetividade e da inteligência nas condutas, remete que toda conduta visa uma adaptação, e o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular, que é a consciência de uma necessidade (SOUZA, 2003).

Souza (2012) nos apresenta que, quando se fala em teorias de desenvolvimento da afetividade, a abordagem piagetiana não costuma ser mencionada na mesma proporção que a psicanálise freudiana e a teoria de Henry Wallon. Tal fator ocorre em decorrência de Piaget não considerar a afetividade como único fator no desenvolvimento ou no núcleo da personalidade, mas atribuir à afetividade função fundamental na construção dos conhecimentos sobre si, sobre o mundo e para o desenvolvimento psicológico integral.

Piaget se opõe a ideia de afetividade que: a psicanálise apresenta como sendo intrinsecamente ligada à libido (energia sexual); e teoria de Wallon com a determinação de que as emoções se sobrepõem à inteligência, bem como a

alternância no desenvolvimento entre a afetividade predominando sobre a inteligência e esta predominando sobre a afetividade (SOUZA, 2012).

Para Piaget (2014), a afetividade desempenha a função de uma fonte enérgica, da qual depende o funcionamento da inteligência, entretanto, não o de suas estruturas. Da mesma forma que para um automóvel funcionar precisa de combustível, mas este não modifica a estrutura da máquina. Mas ao mesmo tempo que a afetividade intervém no funcionamento da inteligência, ela não gera as estruturas cognitivas, bem como não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém.

Observamos no desenvolvimento do sujeito um paralelismo ou uma correspondência estreita entre transformações afetivas e transformações das funções cognitivas ao longo dos seis estágios de desenvolvimento (PIAGET, 2014). Existe uma complementariedade entre os dois aspectos:

Se a afetividade constitui a energética da conduta e se a inteligência e a percepção constituem a estrutura das mesmas condutas, então muito naturalmente, cada transformação da conduta será simultaneamente uma transformação da estrutura que é a transformação intelectual e uma transformação nas relações energéticas que é a transformação afetiva (PIAGET, 2014, p. 286).

A compreensão de como a constituição do afeto está presente na primeira relação estabelecida pelo bebê, que é com sua mãe, é fator de importância para posteriores discussões de como se dão o desenvolvimento da afetividade em relações posteriores. Para tanto, Winnicott (2001) compreende que o bebê não existe sozinho, mas deve fazer parte de uma relação. E neste desenvolvimento afetivo, o rosto da mãe, permite que a criança encontre a si mesma, pois o rosto da mãe irá refletir a imagem que a mãe está vendo, o bebê (WINNICOTT, 1991).

Para Tassoni (2018), a relação de ensinar e aprender, que se inicia no ambiente familiar, ocorre a partir da constituição de vínculos entre as pessoas. Esta relação é afetiva, pois é por meio de uma comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto e garante os cuidados dos quais necessita. Assim, “é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem” (TASSONI, 2018, p. 3).

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompem lugares que, muitas vezes, estão fechadas às

possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz (CUNHA, 2012, p. 51).

O professor, assim como os pais, é um modelo de identificação do estudante. O professor, como uma mãe, deve olhar seus estudantes de forma individual e compreendê-los sempre pautando o que dizer a cada um deles por que os conhece. O professor, como um pai, que assume a posição de responsabilidade, atuando de forma a garantir que os direitos e deveres sejam tanto cumpridos quanto seguidos (SILVA, 2011).

Andersen (2011, p.13) destaca que “o afeto e o exercício dos limites são os elementos mais importantes nessa tarefa e devem ser compreendidos e treinados quase que diariamente, para que haja alguma eficácia nesse processo de transformação social”. Contudo, o trabalho com a afetividade é fator de urgência na educação, desde a básica até a superior a fim de que consigamos formar sujeitos conscientes de seu papel de responsabilidade na construção do conhecimento e no respeito aos seus sentimentos e os dos demais.

### **3.3.2 A afetividade sendo trabalhada desde a educação infantil até a graduação**

Para que seja possível desenvolvermos propostas pedagógicas construtivistas nos espaços de aprendizagem, os professores necessitam compreender sobre o desenvolvimento moral da criança, mas muitos professores dizem desconhecer a obra de Piaget sobre o desenvolvimento moral. É este conhecimento que pode auxiliá-los na condução das atividades pedagógicas que visem a construção da autonomia moral, base para uma sociedade democrática. O trabalho com a temática da ética é tido como um tema transversal, mas funcionando muitas vezes, apenas, como um substituto dos horários vagos, e não como um projeto prioritário da escola, que vise a formação de cidadãos e a discussão de questões éticas e morais (LIMA, 2011).

A escola precisa trabalhar a afetividade considerando três dimensões: as relações estabelecidas com a autoridade; as relações com seus pares; e as relações que a criança estabelece consigo mesma. A escola vem utilizando uma formação moral baseada no medo, na obediência e no dever, mas a afetividade deve fazer parte do currículo escolar ocidental. As regras da escola vão existir, mas é importante que

crianças e adolescentes participem das decisões quando se tornar necessária a existência de uma regra (TOGNETTA, 2009).

Tassoni (2018) considera que a afetividade não deve se limitar apenas às manifestações físicas de carinho ou de elogios superficiais. Quando se adequa a tarefa às possibilidades do estudante, fornecendo-lhe suporte para a realização das atividades confiando na sua capacidade, demonstrando atenção às dificuldades e problemas apresentados pelos estudantes, determinam formas de atuação refinadas em relação à comunicação afetiva. Experiências deste tipo, permitem trocas afetivas positivas nos espaços de aprendizagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança dos estudantes quanto as suas capacidades e decisões (TASSONI, 2018).

Leite (2006) acredita que a experiência afetiva, seja prazerosa ou aversiva, depende da qualidade da mediação que o sujeito vivencia, durante a relação com o objeto. Portanto, a relação estudante-professor precisa ser pensada como fundamental para que haja a construção do conhecimento, atuando o professor como mediador desta relação afetiva. Moreno et al. (1999) apresentam que quando falta aos estudantes a educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas, eles ficam à mercê do ambiente que os rodeia e do qual pode abundar modelos de resposta agressiva, descontrolada e ineficaz diante dos conflitos interpessoais, que, com frequência, apresentam-se em todas as formas de convivência social. Assim, os sentimentos podem permitir uma ligação entre conhecimento cotidiano (experimentado no dia a dia) e conhecimento acadêmico (procedimentos e técnicas de reflexão sobre parcelas da realidade).

Souza, Petroni e Andrada (2013) chamam a atenção para a urgência da criação de espaços para a elaboração de questões afetivas na escola, tanto de docentes quanto de estudantes. Sendo o psicólogo escolar um atuante para assegurar, preventivamente, a oportunidade de que professores e estudantes possam manifestar emoções e sentimentos, sejam escutados e elaborem essa reflexão por meio de um processo de conscientização sobre o que vive e o porquê de viver desta forma. Estes momentos também se configuram como importantes por avançar no processo de constituição identitária dos estudantes e dos professores enquanto sujeitos-cidadãos (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013).

Nas pesquisas de Souza, Petroni e Andrada (2013), pode-se evidenciar que os professores destacam o estabelecimento de vínculo e construções afetivas

dentro da escola como necessários. Mas ao mesmo tempo em que buscam essas vivências no ambiente de ensino, estão perdidos, sem saber lidar com seus afetos e os de seus estudantes.

Os professores não têm consciência de que os afetos possam se constituir como facilitadores de sua prática docente, assim como não entendem que devem, como tarefa, intervir nas relações afetivas. Entendem que sua função é trabalhar para o desenvolvimento cognitivo, como se o aprendizado não envolvesse todos os aspectos constituintes do sujeito: o cognitivo, o afetivo, o biológico e o social (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 535).

Moreno et al (1999) dizem que os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não podem ser considerados como opostos, e a educação não pode voltar-se apenas para um deles e excluir o outro. São necessárias mudanças na educação, principalmente que repensem o currículo, sem temer prejudicar diversos interesses antigos. Tal mudança deve permitir uma aprendizagem emocional importante na resolução dos conflitos cotidianos (ARAÚJO, 2003).

Arantes (2003) conclui que a dimensão afetiva da personalidade precisa ser trabalhada na escola, de forma transversal, relacionando a temática com as demais disciplinas que compõem o currículo. A autora propõe que os sentimentos pessoais e interpessoais sejam assumidos como objeto de conhecimento, assim como as outras disciplinas. Desta maneira, esta forma de conceber a educação não seria apenas um apêndice, mas uma finalidade principal da educação.

Segundo Sampaio (2007), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a educação deve estar preocupada, não exclusivamente com os conteúdos acadêmicos, mas com a formação de cidadãos que sejam comprometidos com o meio ambiente, a diversidade cultural, a dignidade e a valorização da vida humana. Indo mais além, com a formação e a transformação de valores e atitudes, inclusive com os conhecimentos e valores trazidos dos diversos contextos de que os estudantes participam.

Sabemos que as ações propostas pelos PCN's nem sempre conseguem ser efetivadas na prática, por diversos fatores que as impedem, como os culturais, econômicos e políticos, mas uma maior aproximação entre a Psicologia e a educação podem colaborar para que haja uma transformação das propostas dos PCN's em ações

de âmbito público mais efetivas, desafiando o paradigma racionalista/intelectualista vigente no sistema educacional (SAMPAIO, 2007).

Uma consciência moral autônoma considerada verdadeira é aquela em que há a prevalência do respeito mútuo e da cooperação, e na qual a afetividade seja um fator responsável pela mobilização de ações pessoais e interindividuais (SAMPAIO, 2007). Lind (2007) compreende que a missão da escola e da universidade, bem como a dos pais e das instituições formadoras de crianças e adultos está em desenvolver as competências morais, sociais e emocionais, conjuntamente com o conhecimento técnico. Desta forma, a educação moral é considerada um processo de aprendizagem e desenvolvimento, além da aquisição de habilidade. Lind (2007) também considera que o homem é um ser moralmente educável, e o desenvolvimento da moral depende da educação.

Com esta compreensão, Goergen (2007) diz que a escola deve despertar no indivíduo a consciência de sua própria realidade, de sua história, e criar condições para que possa ser protagonista de sua identidade, construindo-se de forma moralmente autônoma e conduzindo seu destino na sociedade. Para tanto, a instituição escolar precisa oferecer oportunidades para que os estudantes assumam responsabilidades e tenham uma Reflexão Dirigida, podendo integrar conceitos de moral e ética às suas práxis (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012). Quando falamos nesta integração teoria, técnica e prática, possibilitamos ir além dos espaços de aprendizagem, das disciplinas curriculares ou das paredes do ambiente de trabalho, estamos inculcando no indivíduo a responsabilidade pelas atividades que desenvolve, o seu envolvimento com a vida de outras pessoas, no caso da Psicologia, a ética do cuidado de trabalhar com os sentimentos e afetos daqueles que recorrem a um profissional psicólogo.

Uma outra questão é a introdução de temas morais no currículo escolar, pois tal atitude permite o compartilhamento de diferentes opiniões sobre os problemas morais, permitindo, inclusive, o compartilhamento das razões sob as quais opiniões dos envolvidos se baseiam. Quando os professores favorecem o aparecimento de conflitos cognitivos e estimulam a tomada de uma perspectiva social, como por meio de situações-problemas (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984), estão permitindo o desenvolvimento moral de seus estudantes. Os autores complementam que os professores também precisam estar preparados para fomentar sua própria consciência de temas morais e da dimensão moral envolvida nas interações entre professor-

estudante, bem como refletir sobre quais são as características do grupo com o qual está trabalhando, pois, a partir da consideração destes pontos, as experiências educativas poderão ser mais eficazes e favorecerão um maior estímulo para o desenvolvimento da moralidade.

Em contrapartida ao discutido anteriormente, Bordignon (2011) acredita que não há conscientização, muito menos transformação social e educacional, se aqueles que compõem a sociedade, os líderes, os educadores, não chegarem o nível pós-convencional de desenvolvimento moral.

Os professores da educação superior, formadores de profissionais para a educação básica e superior necessitam do desenvolvimento dessa capacidade reflexiva e, conseqüentemente, chegarem aos níveis mais elevados de moralidade, isto é, do nível baseado em princípios, onde a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados (BERETA, 2014, p. 159).

Quadros et al. (2010) complementam que, na comparação entre o foco de atenção do professor de Ensino Superior e do professor da Educação Básica, é possível perceber que o professor das séries iniciais foca nos estudantes o seu trabalho e desenvolve uma relação de afetividade com os sujeitos aprendizes. Com a passagem pelos níveis de ensino, mudanças vão acontecendo nessa relação e o professor começa a focar o seu trabalho no conteúdo. Situação esta presenciada como uma necessidade de cumprimento de cronogramas e conteúdos que vem assumindo dimensões cada vez maiores na realidade da educação brasileira.

Veras e Ferreira (2010) destacam a importância da afetividade no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro, devido ser por meio desse outro que o sujeito se delimita como pessoa nesse processo em permanente construção. Para tanto, a educação precisa assumir a formação integral do ser humano, perpassando pela necessidade de assumir a discussão da temática da afetividade. Assim, surge a crítica sobre os moldes que a educação vem assumindo ao longo de décadas, de um regime autoritário sobre o conhecimento. Pensando no Ensino Superior, o professor deve estar envolvido em todo o processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, pautando-se na formação integral dos estudantes e em uma vivência positiva da aprendizagem (VERAS; FERREIRA, 2010).

A afetividade é um fator de importância no desenvolvimento do sujeito e na relação que ele estabelece com o outro, pois é nesta interação que nos constituímos enquanto pessoa, em um processo que está em constante construção. Para tanto, é imprescindível que o professor que atua no ensino superior se envolva neste processo, e considere a afetividade parte do desenvolvimento, e busque a formação integral dos graduandos, bem como priorize uma vivência positiva da aprendizagem (VERAS; FERREIRA, 2010).

Quadro et al (2010) consideram que acontece um distanciamento na relação entre professores e estudantes, nos cursos de graduação, não tendo claro para os estudantes o que o professor espera deles e para o professor o que os estudantes esperam dele, provavelmente pelos sujeitos não conhecerem as expectativas de cada um nesta relação. Com isso, o trabalho neste universo de diferentes pessoas é desafiador para os professores e o gerenciamento dos espaços de aprendizagem torna-se uma tarefa que precisa ser melhor compreendida pelas instituições básicas e superiores de ensino, bem como melhor discutidas nos cursos de formação dos professores (QUADROS ET AL, 2010).

Libâneo (2006) destaca que a escola se torna um local para a formação teórica e crítica, sendo um espaço para o desenvolvimento da razão, da reflexividade, da cultura crítica, propiciando autonomia, a autodeterminação, a emancipação intelectual e social. Mas, para que seja possível um estudante crítico-reflexivo, é fundamental que ao seu lado esteja um professor crítico-reflexivo.

Para Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a educação comprometida com a reflexão amplia e resgata fundamentos da razão formativa – a humanização, implicando novos desafios tanto para a educação quanto para a escola, como por exemplo, o lugar da afetividade e de suas relações com a cognição na educação. Tal aspecto será discutido mais adiante quando for proposta a interligação entre afetividade e cognição na construção da personalidade ética.

Araújo (2003) destaca que, para que a escola promova a formação ética, é preciso o emprego de formas e linguagens mais eficientes, elucidando a projeção de sentimentos positivos, pois caso contrário, com o trabalho de valores de forma maçante e enfadonha, passam a adquirir novo significado, e deixam de ser a finalidade da educação, e sim um meio para conhecerem a si mesma e o mundo onde vivem.

Terminamos esta parte da exposição defendendo a necessidade do trabalho com a afetividade durante a graduação em Psicologia, pois, com certeza,

durante sua prática profissional, o psicólogo irá trabalhar com ela. Tal fato é também justificado por Freud (1921-1938/1985) que, na prática clínica, “o analisando tem que lembrar algumas experiências e as noções afetivas suscitadas por elas e ligadas a elas”. Pinto (2005) complementa que, quando o psicólogo organiza psiquicamente as diversas experiências do cotidiano, junto ao seu sujeito atendido, utiliza a afetividade para a solução de uma situação que está gerando conflito. Bock (1999) também defende que tanto as emoções como os sentimentos são os alimentos do psiquismo e fazem parte das manifestações da vida, por isso, “necessitamos deles porque dão cor e sabor a nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões” (BOCK et al, 1999, p. 198). Pinto (2005, p. 49) conclui dizendo sobre a importância da incorporação da afetividade no estudo psicológico, pois “ela estaria unida ao domínio do mundo subjetivo do ser humano, fazendo parte fundamental do funcionamento psicológico, mais precisamente do raciocínio”.

Contudo, trabalhar com o outro pressupõe o trabalho com a sua afetividade. Para tanto, a discussão proposta até aqui justifica a necessidade de que os cursos de formação em Psicologia estejam preocupados com a dimensão afetiva, além da cognitiva, na formação do psicólogo, a fim de que as práticas profissionais estejam mais voltadas para a constituição do sujeito enquanto autor de sua história e o papel deste, nas transformações sociais.

### **3.4 Desenvolvimento moral segundo Jean Piaget**

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo e psicólogo suíço, teve a influência do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), que começou a entender a moral como sendo um fio condutor que permite julgar as ações e os costumes de diversos povos (KANT, 1974). O mesmo autor apresenta a existência de duas tendências morais (heteronomia e autonomia), que conduzem a pessoa e irão determinar a relação estabelecida com as regras, as normas e as leis. Ele entende heteronomia como sendo a obediência cega às regras, sem que haja uma consciência do significado delas, ou ainda, que o ser heterônomo é guiado por regras que vêm dos outros e que não são construídas, nem mesmo elaboradas pelo próprio sujeito. Por autonomia compreende o respeito à determinadas regras construídas pelo sujeito para si, que são baseadas em princípios de igualdade e equidade. Assim, para Kant, agir

moralmente implicará na condição do princípio de universalidade, em que o bem deve ser um bem para toda a humanidade, e não para culturas isoladas (LEPRE, 2005).

A obra de Jean Piaget intitulada “O Juízo Moral na Criança”, que foi publicada pela primeira vez em 1932, propõe a compreensão do juízo moral do ponto de vista da criança, bem como descreve as regras morais que são estabelecidas durante o seu desenvolvimento. No entanto, Piaget não aprofundou suas pesquisas nesta área por estar envolvido com questões como o problema epistemológico ou pela posição que ocupava no Instituto Jean Jacques Rousseau (LIMA, 2004; 2011). Mas Sampaio (2007) destaca que, na referida obra de Piaget, há relatos de diversos experimentos que demonstram que a moralidade vai se desenvolvendo com os anos e de acordo com as aquisições cognitivas e afetivas que o indivíduo vai conquistando. O campo de estudo da educação moral vem crescendo constantemente, produzindo novas teorias e propostas de intervenção.

Bataglia (1996) apresenta que Piaget descreveu o processo de desenvolvimento moral a partir de quatro momentos básicos, nos quais a criança irá evoluir de um estado de inserção social inconsciente até um estado de percepção mais nítido sobre o contexto social. Com a interação, a criança reconhece as relações sociais que a cercam e que estão codeterminando a sua vida, até a constituição de valores próprios, que determinem a sua própria individualidade. Com isso, há a passagem de um estágio pré-moral (autocentração), para um estágio de moralidade heterônoma (realismo moral), para o de transição entre moralidade heterônoma e autônoma (não obediência rígida às regras), atingindo um estágio de moralidade autônoma (em que o cumprimento do dever é relativizado) (BATAGLIA, 1996).

Atualmente, podemos entender melhor que Piaget não elaborou uma teoria que contemplasse estágios de desenvolvimento moral, o que ele identificou são atitudes dominantes que foram apresentadas por alguns sujeitos, em determinadas idades, nos estudos realizados (VINHA, 2000; VIDIGAL, 2011). Ou ainda, podemos falar em tendências dominantes para o desenvolvimento moral dos sujeitos.

No “Juízo Moral da Criança”, o celebre autor estudou o jogo de bolinhas de gude, o qual era um jogo comum aos meninos pesquisados e os jogos de pique e amarelinha, comuns às meninas. Elaborava questões morais no formato de dilemas ou perguntava livremente às crianças de 6 a 12 anos, sempre procurando estabelecer relação entre o respeito e a moralidade. O inquérito sempre foi considerado por Piaget

importantíssimo para o melhor entendimento da estruturação do pensamento da criança e das relações que esta estabelece com o meio (LIMA, 2004).

Neste estudo, Piaget concluiu que há quatro estágios tendo em vista a prática das regras. No **Primeiro Estágio - Motor e Individual (que segue até dois anos)** a criança estabelece um processo de adaptação efetiva, manipulando as bolinhas de forma exploratória e na utilização como diversos objetos a fim de estabelecer uma ritualização. No **Segundo Estágio – Egocentrismo Infantil (de 2 até 5 ou 6 anos)** a criança durante o jogo considera as regras como sagradas e imutáveis, sendo avessa à mudanças, mas existe a característica de que por haver uma desorganização da memória da criança até cerca de sete anos, durante um jogo, se as regras forem modificadas, as crianças imediatamente não aceitam, mas depois elas concordam; fato que é justificado por Piaget como uma imitação que a criança faz dos outros e quando estão jogando sozinhas modificam as regras sem perceberem. No **Terceiro Estágio – Cooperação (de 7 a 12 anos)** a criança conhece as regras e aceita as mudanças, mas o grupo precisa estar de acordo com elas; no entanto, há a presença de infinitas regras concomitantes quando estão jogando juntas. No **Quarto Estágio – Organização do Pensamento e Autonomia (11 a 12 anos)** as crianças sentem prazer na disputa, mas interagem com as regras, que são mutáveis e decididas pelo grupo (PIAGET, 1994; LIMA, 2004).

A partir destas interações Piaget relacionou a questão moral com o jogo de bolinhas de gude, concluindo que existem três regras: **Regra Motora** – está associada à fase pré-verbal, pois a criança estabelece uma ritualização de sua ação para com os objetos e, assim, os elabora; **Regra Coercitiva** – a criança considera as regras como sagradas e imutáveis, pois o adulto que informa as regras é compreendido como superior e inatingível; **Regra Racional** – o quase adolescente compreende as regras como modificáveis, a partir de decisão do grupo, atendendo aos desejos e necessidades do mesmo (PIAGET, 1994; LIMA, 2004).

Piaget também considerou que as crianças aplicam responsabilidades diferentes em seus julgamentos morais. A criança mais nova aplica a **Responsabilidade Objetiva**, julgando os atos pelas suas consequências e não pelas suas intenções, sendo que a consciência da regra acontece externamente, mas junto ao indivíduo, sem que seja introjetada por ele. Já crianças mais velhas aplicam a **Responsabilidade Subjetiva**, que acontece em decorrência da primeira pelo desenvolvimento do juízo moral e pelo desvencilhamento da criança em relação à

coação do adulto e o alcance da cooperação. Nesta última responsabilidade, há o descentramento do egocentrismo, o início da percepção de intenção sob os atos, a veracidade, o desenvolvimento da inteligência psicológica e a cooperação (PIAGET, 1994; LIMA, 2011).

Vidigal (2011) complementa que, para Piaget, quando a criança nasce, ela vivencia a fase da anomia, pois há um desconhecimento das regras sociais, com isso não as considera. Quando a criança é inserida no mundo das regras, ela ainda não as valida, mas as segue em função da autoridade que as impõe, estando na fase da heteronomia. Quando ela não se prende mais à regra em si, considera o princípio que a rege e aceita a mesma, porque tem consciência de sua necessidade, tendemos a uma autonomia.

Com a pesquisa apresentada no “Juízo Moral da Criança” podem ser destacados dois períodos de experiência do indivíduo com a moralidade: a Moral Heterônoma, na qual o adulto exerce controle externo sobre o juízo moral da criança, pois a ordem e os exemplos vêm dos adultos, obrigando o sujeito a promover uma seleção de seus comportamentos para ser aceito e participar do grupo; e a chegada à Moral Autônoma, quando a capacidade de raciocínio lógico e reversível, juntamente com as estruturas de tomada de consciência sobre a construção das regras e a possibilidade de modificá-las vão se desenvolvendo (LIMA, 2004). Puig (1998) considera que um indivíduo autônomo é aquele capaz de agir de acordo com a própria vontade.

Vidigal (2011) traz que, para Piaget, na autonomia será considerada a reciprocidade nas relações e a necessidade das normas morais e princípios passarem pelo crivo da inteligência para que haja legitimação. Também acrescenta que o estudo piagetiano está baseado não nas ações morais, mas no juízo, considerando a necessidade das operações lógicas (pensamento reversível) e de conservação de valores.

Piaget investigava, com a aplicação de dilemas morais simples, as concepções que crianças de diferentes idades possuíam sobre as regras dos jogos, entre elas a mentira, o roubo e a justiça. O autor também usava como estratégia de investigação o pedir para as crianças brincarem com ele, bem como ensiná-lo a como se comportar perante as regras dos jogos, sempre fingindo não as conhecer para assim poder questionar às crianças conforme o prosseguimento do jogo. Crianças de pouca idade demonstravam comportamentos heterônomos diante de questões morais,

acreditando no respeito unilateral e na figura de autoridade. Compreendeu que crianças que tinham em torno de cinco anos não eram capazes de refletir autonomamente questões morais, de estabelecer questionamentos sobre convenções sociais e de construir sua consciência moral de forma independente da dos adultos. Tal autonomia somente é possível a partir do momento que fatores cognitivos, afetivos e sociais interajam adequadamente, inclusive quando ocorre a diminuição do egocentrismo, a descentração cognitiva, as relações sociais, a cooperação, o respeito mútuo, a possibilidade de reconhecer-se como igual perante aos demais, a compreensão de que as noções morais estão relacionadas com o estabelecimento de acordos sociais e a perspectiva grupal (SAMPAIO, 2007).

Uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, etc, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Tal é mesmo a significação essencial do universal moral: não é necessariamente a regra geral (sabe-se, aliás, que em lógica o universal e o geral, de modo algum, coincidem), mas a coerência interna das condutas, a reciprocidade (PIAGET, 1944/1977, p. 199).

Sampaio (2007) relata que, nas obras de Piaget, a moralidade se desenvolve paralelamente à afetividade, mas o epistemólogo suíço acredita que não podemos falar de estágios de desenvolvimento moral, devido às grandes variações entre o moral e os valores culturais. Em algumas situações, há a prevalência de julgamentos heterônomos também em adultos, o que o levou a considerar correto falar em diferentes fases de heteronomia e autonomia, inclusive considerar o contexto nos quais as investigações são realizadas.

A evolução do julgamento moral em todos esses aspectos tem por base a dimensão heteronomia-autonomia, isto é, a criança passa de uma moral de autoridade imposta de fora, por outros, para uma moral autônoma, da própria consciência individual (BIAGGIO, 2006, p. 23).

Piaget acreditava que as interações sociais poderiam possibilitar o desenvolvimento da consciência moral autônoma, pois permitiam que as pessoas se descentrassem cognitivamente e enxergassem a realidade de acordo com diferentes pontos de vista, respeitando as opiniões e valores de outras pessoas. Desta maneira, desconstrói-se a perspectiva de que pais e professores possam ensinar crianças sobre

noções de certo e errado, de justiça e injustiça, por meio da coerção e da imposição de normas e valores (SAMPAIO, 2007).

A convivência com outros indivíduos é fundamental para que haja o desenvolvimento da inteligência da criança, bem como para a socialização e a cooperação. Puig (1988, p. 80) destaca “que um sujeito é autônomo quando é capaz de agir de acordo com sua própria vontade. No entanto, isso não impede que se possa agir como juiz de si mesmo, mas por delegação de uma instância alheia: pode-se usar a consciência moral de modo heteronômico”. Podemos enfatizar que a consciência moral permite que tenhamos sujeitos mais crítico-reflexivos de seu papel social e de seu posicionamento sobre a realidade que nos cerca.

Desta forma, para o desenvolvimento da moralidade, é de fundamental importância que estejam presentes a competência no enfrentamento de deveres e dilemas éticos da profissão docente, sendo fator de destaque para a formação continuada do professor (BARRIOS; MARINHO-ARAÚJO; BRANCO, 2011), que muitas vezes deixa para segundo plano a reflexão de tais fatores.

Bataglia (2001) discute que, para Piaget, o desenvolvimento moral não está reduzido a um processo de aculturação, nem ao registro de normas e valores culturais, nem ao processo de deflagração de normas e valores.

o comportamento moral é gradualmente construído sobre as bases das estruturas cognitivas construídas nas trocas do indivíduo com o meio. Vale ressaltar que as normas e valores sociais estão presentes a título de conteúdo neste processo de um modo importante, porque definem limites de ação (BATAGLIA, 2001, p. 12).

Bataglia (1996) diz que, quando pensamos em um nível de desenvolvimento moral inferior, podemos compreender um relacionamento com o outro e consigo mesmo prejudicados devido ao autoconhecimento e ao desenvolvimento social, pois há ausência de reversibilidade e de perspectiva social. Em suas pesquisas com psicólogos, a referida autora conclui que é interessante uma reflexão sobre o nível de desenvolvimento moral desses profissionais, pois é esperado que os psicólogos (que têm a função de auxiliar o desenvolvimento do ser humano) alcancem um desenvolvimento moral superior, baseado em um senso de justiça, em que haja o predomínio de escolhas universais e autônomas. No entanto, as discussões propostas ao longo desta tese são a de revermos a formação dos psicólogos no Brasil, a fim de

melhor entendimento de como a graduação está contribuindo para a construção de uma personalidade ética destes futuros profissionais.

### **3.5 Discussão de Dilemas Morais segundo Lawrence Kohlberg**

Lawrence Kohlberg nasceu em Nova York no ano de 1927 e faleceu em Winthrop, no ano de 1987. Em 1945, engajado na Marinha Mercante, ajudou refugiados a escaparem para a Palestina. Seu interesse sobre o desenvolvimento da moralidade e a noção de justiça pode ter surgido no período que ficou em um campo de concentração. Fez Bacharelado na Universidade de Chicago e queria se tornar psicólogo clínico, mas foi encantado com as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, que contribuíram para a sua tese de doutorado em 1958, em que ampliou a obra de Piaget e propôs seis estágios na identificação do desenvolvimento moral (VIDIGAL, 2011).

Segundo Kohlberg, Power e Higgins (1997), Kohlberg realizou um estudo longitudinal de 20 anos para justificar que os níveis de juízo moral que foram identificados por ele estavam ligados aos estágios piagetianos. Na década de 1960, desenvolveu uma teoria cognitivo-evolutiva de moralização para explicar a interação do indivíduo com o meio ambiente, a passagem do sujeito para a etapa seguinte, porque o desenvolvimento de alguns sujeitos é maior do que o de outros, e a relação entre cognitivo, sentimentos e ações morais. Já, no final da década de 1960, concentrou na aplicação da teoria de desenvolvimento moral na educação. Os trabalhos de seu estudante Moshe Blatt contribuíram para essa segunda fase de sua carreira profissional (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Sua teoria cognitivo-evolucionista traz as discussões sobre o conceito de estágio e a reorganização sequencial relacionada com a idade e desenvolvimento de atitudes morais (KOHLBERG, 1984). Outros traços comuns às teorias cognitivo-evolucionista são:

O juízo moral é um componente básico do desenvolvimento moral;  
A motivação básica da moral é pautada na aceitação, na competência, na autoestima ou na realização pessoal, mais do que voltada a satisfazer as necessidades biológicas ou em reduzir a ansiedade ou o medo;

Os principais aspectos do desenvolvimento moral são universais do ponto de vista cultural – porque todas as culturas têm fontes de interação social e adoção de papéis e conflito social que exigem uma interação moral;

As normas e os princípios básicos são estruturas que nascem das experiências da interação social, mais do que da interação das regras que existem como estruturas externas; os estágios morais não vêm definidos por regras interiorizadas, mas sim por estruturas de interação entre o sujeito e os demais;

As influências do meio no desenvolvimento moral são definidas pela extensão e qualidade em larga escala dos estímulos cognitivos e sociais ao longo do desenvolvimento da criança, mais do que por experiências específicas com os pais ou experiências de disciplina, castigo ou recompensa (VIDIGAL, 2011, p. 56).

Acreditava que as estruturas sociais são necessariamente dependentes das estruturas cognitivas, da mesma forma que os afetos e as atitudes dos sujeitos. Uma estrutura não se distingue da outra, assim as ações morais apresentam também um elemento cognitivo formal (LIMA, 2004).

Entretanto, estes estudos deram sequência às pesquisas de Jean Piaget, com destaque para o método clínico, no qual os participantes precisavam explicar suas repostas. Para tanto, os dilemas morais utilizados por ele em suas pesquisas, precisavam de resolução a partir do relato de situações em que o conflito estava instaurado. Um dos dilemas morais mais conhecidos é o Dilema de Heinz, no qual um esposo precisava conseguir um remédio para sua esposa, que estava com câncer, quase à morte, mas o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais pelo preço do remédio. O esposo pediu dinheiro emprestado, mas não sendo suficiente para a compra, e não obtendo o desconto ou o parcelamento do valor do remédio decide por assaltar a loja para roubar o mesmo para a sua esposa, em um ato de desespero. (BIAGGIO, 2006). O dilema coloca em embate o conflito de se dever ser respeitada a lei e não roubar o remédio ou se a lei deve ser desrespeitada e salvar a vida de outra pessoa. A justificativa dada pela pessoa é de real importância para a compreensão do desenvolvimento moral da mesma (BERETA, 2014). O inquérito realizado após a apresentação do dilema moral estabelece parâmetros de respostas para auxiliar nesta compreensão do estágio de desenvolvimento moral. Segundo Biaggio (2006), poderiam ser realizadas perguntas como: E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei?

Vidigal (2011) discute que nos dilemas não existe uma solução mais desejável de forma evidente, mas que as duas alternativas têm uma equivalência em importância ou desejabilidade, acarretando em uma dificuldade de se posicionar frente a elas. Essas alternativas envolvem valores morais que são analisados na tomada de decisão, entendendo qual valor é mais importante e o porquê. A partir da resposta do sujeito ao dilema, Kohlberg avaliava o pensamento utilizado nesta tomada de decisão, classificando a resposta nos estágios. Assim, a evolução dos estágios acontece por uma estrutura de pensamento e não simplesmente pelo conteúdo (VIDIGAL, 2011).

Quando são discutidas as descobertas de Kohlberg sobre a moral, estas são apresentadas em estágios, pois são construções tipológicas que trazem diferenças qualitativas para as organizações psicológicas de evolução, sendo que são previsíveis em escala ordinal. Lima (2004, p. 15) continua enfatizando que “Kohlberg acreditava que uma parte essencial da estrutura de cada estágio era sua perspectiva sociomoral, pois isso confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com a perspectiva da socialização no desenvolvimento moral”. Assim, Lind (2000) considera que as pesquisas de Kohlberg pertencem ao grupo das teorias cognitivo-evolutivas, porque as transformações básicas das estruturas cognitivas resultam dos processos interacionais entre o organismo e o meio. Foi dado grande destaque à cognição e às competências morais, transcendendo o discurso religioso e político, e possibilitando o conhecimento científico sobre a educação moral sistemática e o estabelecimento de bases para a mensuração das competências morais. Estas, por sua vez, foram definidas por Kohlberg (1964, p. 425) como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. A competência moral tem como característica um alto nível de diferenciação e integração do comportamento de julgar moralmente (KOHLBERG, 1984). Para Lind (2000), um indivíduo pode ser considerado moralmente consistente e integrado se seguir regras morais sob variadas condições, e não as usar somente para racionalizar decisões não-morais. Desta forma, o mesmo autor propõe que a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas tem um aspecto cognitivo ou de competência. Sabemos que não devemos esperar que a pessoa raciocinasse da mesma forma nos dilemas, e que apresentasse o mesmo estágio de desenvolvimento moral, pois existem dilemas que são universais e dilemas da vida que podem apresentar estágios de desenvolvimento moral mais baixos, por invocação da regra “olho por olho, dente por dente” (LIND, 2000). Portanto, não significa que a pessoa não

seja competente, mas que ela pode apresentar consistência e coerência mesmo em dilemas que não exijam dela alto nível de argumentação (BERETA, 2014).

Biaggio (2006) indica em seus estudos que Kohlberg defende a sequência de estágios de desenvolvimento moral, que trataremos a seguir, como universal, pois todos os sujeitos, independentemente de qual cultura estejam inseridos, passarão pela mesma sequência e ordem, no entanto, tal universalidade não determina que os sujeitos atinjam os estágios mais elevados do desenvolvimento moral. Vidigal (2011) discute que tal teoria é universal, pois a estrutura que utilizamos para raciocinar moralmente está presente em todas as sociedades pesquisadas por Kohlberg.

Bataglia (1996) explica a teoria kohlberguiana dizendo que o sujeito irá progredir progressivamente pelos níveis e estágios de desenvolvimento moral, mas com velocidades que vão depender da cultura em que está inserido e do próprio sujeito. Pode haver um estacionamento do sujeito em algum nível ou estágio, mas ele prosseguirá na sequência que foi prevista. Bataglia (1996) também discute que o estágio não irá definir o conteúdo, mas sim a estrutura e o modo de raciocínio, pois dois sujeitos podem apresentar opiniões diferentes quanto a uma questão e mesmo assim, pertencerem ao mesmo estágio de desenvolvimento moral.

Kohlberg desenvolveu uma estrutura madura e elaborada a respeito dos três níveis de desenvolvimento sociomoral, tendo dividido esta estrutura em seis estágios. No nível pré-convencional verificamos a presença de uma moralidade heterônoma, de individualismo, de uma intenção instrumental e de troca. Já no nível convencional percebemos a presença de expectativas interpessoais, relações de mutualidade e conformidade interpessoal, de um sistema social e de consciência. No último nível, que é o pós-convencional, os princípios éticos são universais, existe um contrato social ou de direitos individuais (LIMA, 2004). Na compreensão de Bataglia, Morais e Lepre (2010) no nível pré-convencional a pessoa promove um julgamento do certo e do errado, simplesmente a partir de interesses próprios, mas com medo de que aconteça uma punição por tal ação; no nível convencional as ações são consideradas moralmente corretas quando ligadas a convenções e regras sociais que são determinadas por figuras de autoridade ou instituições sociais; no nível pós-convencional a ação está pautada nos princípios morais universais, e não mais por regras sociais, pois a há o pensamento de reciprocidade, igualdade, de ética, de princípios e de valores gerais.

Tratando mais detalhadamente de cada nível de desenvolvimento moral, Lima (2004), destaca que no **pré-convencional** estão as crianças abaixo de nove anos, alguns adolescentes, e muitos dos adolescentes e adultos delinquentes. Neste nível, há a compreensão das normas e regras sociais, bem como não colabora para a manutenção das mesmas, pois ainda são exteriores ao sujeito. Os fatos são considerados pelas consequências e não pelas intenções. Tenta não romper com as normas para não ser castigado, bem como a aplicação das regras é literal, segue as normas somente por interesse próprio e tem uma perspectiva individualista e concreta. Já em relação ao raciocínio moral, vai compreendendo que as pessoas apresentam diferentes interesses pelas questões, passando a desenvolver uma relatividade moral, mesmo sem meios para solucionar de modo satisfatório a questão.

No **nível convencional**, formado pela maioria dos adolescentes e adultos, manifesta uma conformidade com as regras sociais e tenta mantê-las, sempre baseando na autoridade. Seus pontos de vista são regulados por meio dos pontos de vista das demais pessoas, considerando a regra de fazer para os outros aquilo que queremos que façam para nós. Em relação ao raciocínio moral, as perspectivas do sujeito são coordenadas com as perspectivas de terceiros, que são representadas pelo grupo e por normas morais, desde que partilhadas entre eles. Mas as normas morais podem ser discutidas e transcendentais de acordo com particularidades (intenção e os motivos – bons e maus) (LIMA, 2004).

No **nível pós-convencional**, no qual encontramos uma minoria de adultos depois dos 20 anos, os valores são definidos pelos princípios auto escolhidos, as questões que são de legalidade e moralidade, bem como suas perspectivas são reguladas pelos contratos e mecanismos formais, considerando que o bem maior é aquele que atinge o maior número de pessoas. Já quanto ao raciocínio moral, as leis são válidas se preservarem e protegerem os direitos humanos fundamentais, e para o bem-estar dos indivíduos, precisa ocorrer um contrato social que seja aceito livremente pelos mesmos. Os princípios de justiça, igualdade, equidade, respeito e universalidade são características deste nível de desenvolvimento moral (LIMA, 2004).

A partir desta apresentação dos níveis de juízos morais, Menin (1996) destaca que estes podem atingir seis estágios (1, 2, 3, 4, 5, 6). Nos estágios 1 e 2 (que compreendem o nível pré-convencional) há a predominância de noções hedonistas, egoístas e de interesse pessoal. Nos estágios 3 e 4 (no nível convencional) estão presentes as convenções sociais, a fim de que o indivíduo seja aceito pelos demais.

Nos estágios 5 e 6 (no terceiro nível, pós-convencional) se destacam o respeito pelas instituições sociais e direitos humanos. O sexto estágio é atingido por pouquíssimas pessoas, podendo destacar figuras históricas como Gandhi, Madre Tereza e Luther King (SAMPAIO, 2007), inclusive o próprio Jesus Cristo.

Bataglia, Morais e Lepre (2010), em seus estudos, destacaram as principais características de cada um dos estágios apresentados por Kohlberg: estágio 1 – para que não ocorra o castigo, há obediência às normas sociais; estágio 2 – a decisão está baseada em interesses próprios; estágio 3 - necessidade do cumprimento do que se espera do indivíduo, como ser bom filho, amigo, esposo; sendo que os interesses coletivos são considerados mais importantes do que os interesses individuais; estágio 4 – considera-se que a moralidade está na manutenção da ordem social e do que é proposto pelas autoridades, assim é necessária uma colaboração para a organização social e para com as instituições; estágio 5 – há a consideração do contrato social e dos direitos individuais; estágio 6 – é o estágio mais evoluído e estão presentes os princípios éticos universais.

Na teoria cognitivo-evolucionista de Kohlberg (1969), os estágios de desenvolvimento moral apresentam-se agrupados em sete conjuntos: regras, consciência, altruísmo, bem-estar próprio, sentido de dever, assunção de papéis e justiça. Então, para que pudesse identificar o estágio moral, era necessário realizar uma comparação das respostas apresentadas pelos sujeitos com o manual elaborado por Kohlberg, e, desta forma, estabelecer uma relação das respostas com o estágio em que a pessoa se encontra, sendo possível perceber que quanto mais avançadas forem as respostas, maior abrangência nos conjuntos, ou seja, maior percepção de regras morais, das outras pessoas e da justiça.

Para Bataglia (1996), a justiça tem importante papel na universalização de princípios, por isso Kohlberg destaca a justiça como base dos princípios morais, e a coloca como primeira virtude:

- Psicologicamente, referências a bem-estar e à justiça, estão presentes desde o nascimento da moralidade e em cada estágio sucessivo, tomando uma ou mais formas diferenciadas, integradas e universalizadas em cada passo do desenvolvimento.
- Entre bem-estar e justiça, apenas o segundo toma o caráter de um princípio nos estágios mais altos do desenvolvimento, isto é, como algo que é obrigatório, categórico e tem primazia sobre a lei e outras considerações, incluindo o bem-estar.

- "Princípios" outros, que não a justiça, podem ser experimentados por aqueles que procuram transcender a moralidade convencional ou a moralidade contrato-consensual (estágio 5), mas não de uma forma permanente.
- Em situações de desobediência civil, a justiça e nenhum outro princípio moral, promove um raciocínio que pode enfrentar o argumento legalista-contratual do estágio 5 de que a desobediência civil é sempre errada.
- A razão pela qual filósofos têm duvidado da justiça como "o" princípio moral é que eles têm procurado por um princípio mais amplo em alcance do que a própria esfera da moral (BATAGLIA, 1996, p. 18).

Bataglia, Morais e Lepre (2010) incluem em seu artigo a discussão de que Kohlberg, ao definir estágio moral, fez uma subdivisão em estágios A e B, que seriam compreendidos como formas diferentes de raciocínio. No subestágio A, a forma predominante seria a heterônoma, a partir do respeito às regras e às autoridades e, no subestágio B, predominaria a autonomia, com destaque para os princípios de justiça, igualdade, reciprocidade e comprometimento com ações morais que acreditam serem justas.

Considerando que existe uma relação entre as perspectivas de nível social e as de nível moral, Lima (2004, p. 16) destaca nos ensinamentos de Kohlberg que “os estágios do juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os indivíduos a agir por formas consideradas moralmente corretas”. Portanto, a teoria kohlberguiana pode ser considerada como a teoria da justiça e seus estudos apontam que, com o avanço da idade, aumenta-se a discriminação da intencionalidade, que existe uma relação com o desenvolvimento mental da inteligência, e que dependendo da estimulação cognitiva, o desenvolvimento mental diferencia-se nas culturas estudadas (LIMA, 2004). La Taille (2000) destaca que Carol Gilligan, pesquisadora do século XX, questionou Kohlberg sobre a soberania da justiça, pois, além de uma ética da justiça, haveria também uma ética do cuidado, enfatizando a existência de outras virtudes além da justiça.

Para Arantes (2003), uma grande contribuição do trabalho desenvolvido por Gilligan foi o fato de questionar uma moral essencialmente normativa e racionalista, trazendo para a Psicologia moral os vínculos interpessoais e os aspectos afetivos. Sua teoria contemplou, ao lado da de Kohlberg, os aspectos afetivos e psicológicos nas relações intra e interpessoais.

Dellazzana-Zanon et al (2013) enfatizam que Kohlberg, diferentemente de Freud, Skinner e Piaget, fez do desenvolvimento moral o tema principal de sua

pesquisa, permitindo que na segunda metade do século passado houvesse a consolidação da Psicologia moral como um campo de conhecimento. Os referidos autores apenas tiveram o desenvolvimento moral dentro um de seus interesses. Mas colaboradores de Kohlberg como Blatt, Turiel, Rest e Lind seguiram com a investigação e amadurecimento do julgamento moral, tanto na teoria quanto na prática (BERETA, 2014).

Para Sampaio (2007), as pesquisas de Piaget foram importantíssimas para a compreensão da perspectiva psicogenética e permitiram que outras teorias se desenvolvessem como, no caso, a de Kohlberg. Este promoveu críticas a Piaget por afirmar que as questões propostas por ele revelavam mais sobre o conteúdo do que sobre a estrutura de raciocínio das crianças, não permitindo que Piaget identificasse estágios de desenvolvimento moral delimitados. Sampaio (2007) enfatiza que tanto Kohlberg (1964; 1976; 1992) como Piaget (1932,1994) acreditam que o desenvolvimento moral esteja ligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como as interações sociais que ocorrem ao longo da vida.

As críticas aos estudos de Kohlberg acontecem, primeiramente, devido a seus estudos estarem baseados no ocidente e com universitários americanos do sexo masculino; segundo, o considerar a moral masculina na escala de juízo moral, deixando de considerar a moral, o cuidado, presente nas características femininas; terceiro, a utilização de dilemas hipotéticos e quarto, a sequência de estágios kohlberguianos não considerarem as características de cada cultura na qual o indivíduo está inserido e da qual se origina (MILNITSKY-SAPIRO, 2000). Bataglia (1996) afirma que as pesquisas de Kohlberg não foram realizadas com mulheres até 1969, mas a partir disso realizou um estudo em Kibutz, com homens e mulheres. As justificativas de Kohlberg para não ter utilizado mulheres em seus estudos iniciais, segundo ele, não foi por pensar que elas fossem menos desenvolvidas em relação ao senso de justiça, mas porque elas não tiveram oportunidade de participar de sociedades e instituições complexas e, assim, tiveram menores condições de desenvolver habilidade de tomada de papéis importantes para se atingir os estágios 4 e 5 de juízo moral (BATAGLIA, 1996). Uma outra crítica é, segundo Habermas, a existência de um sétimo estágio de desenvolvimento moral, que não foi considerado por Kohlberg, mas que não houve discordância deste (BATAGLIA, 1996).

Mas, embora estas diversas críticas aconteçam, Lima (2004) destaca que os estudos desenvolvidos por Kohlberg podem ser considerados transversais, quando

usam os dilemas morais; longitudinais, pois a cada três anos, durante um período de 12 anos, entrevistou um grupo de 70 pessoas; e intercultural, pois foram desenvolvidos em países como México, Israel, Turquia, Taiwan e Canadá.

Kohlberg lecionou em Harvard e desenvolveu seu trabalho no *Harvard's Center for Moral Education*, onde ministrava o curso *Moral Development and Moral Education*, no qual procurava combinar a teoria filosófica de justiça com a teoria psicológica do processo de desenvolvimento moral, a fim de produzir uma teoria educacional que permitisse prescrever a prática da educação moral nas escolas (BATAGLIA, 2001).

Bataglia, Morais e Lepre (2010) também destacam que as pesquisas iniciadas por Kohlberg em sua tese de doutorado, na Universidade de Chicago, e posteriormente, seus diversos estudos a respeito do desenvolvimento moral, contribuíram para a confecção de instrumentos que pudessem avaliar o juízo moral, como a Entrevista do Juízo Moral (*Moral Judgment Interview - MJI*) e o *Defining Issue Test (DIT)* de James Rest, que foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira. O DIT era composto de seis dilemas de Kohlberg, seguidos de 12 afirmações cada, que são avaliadas quanto ao grau de importância atribuído a resolução do problema. Um escore P indica o percentual de pensamento pós-convencional. Na versão atual criada pelo autor e colaboradores, são cinco dilemas morais, devendo serem avaliadas e ordenadas as alternativas (BIAGGIO, 2006). Na MJI, temos uma série de dilemas morais hipotéticos, na qual Kohlberg construiu uma tipologia organizando em três níveis, com dois estágios cada nível (SAMPAIO, 2007). No entanto, tais instrumentos sofrem críticas, por não preencherem perfeitamente os padrões para construção de testes psicológicos, mas o objetivo principal de Kohlberg era a construção de instrumentos que permitissem e aprimorassem a teoria e a prática sobre o desenvolvimento moral (LIND, 2000) e, principalmente, que servissem como um modelo de entrevista clínica (BIAGGIO, 2006).

O *Sociomoral Reflectio Objective Measure (SROM)*, de John Gibbs, também foi um teste desenvolvido a partir da MJI. No SROM, eram apresentados dois dilemas kohlbergianos, seguidos de perguntas de múltipla escolha. As alternativas correspondem ao estágio de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006). Gibbs, Basinger e Fuller (1992) publicaram no referido ano uma nova versão do instrumento (chamada de *Social Reflection Questionnaire*) em que não são usados dilemas, mas sim, perguntas elaboradas a respeito dos valores: contrato, verdade, afiliação, vida e outros.

Feitosa et al (2013) acredita que para Lind (2007) as críticas aos referidos instrumentos também estão pautadas na questão de não avaliar a real capacidade moral, mas a atitude ou valoração, pois, tanto as capacidades como as competências, não podem ser simuladas facilmente e nem ensinadas como instruções diretas. Assim, os instrumentos avaliam as preferências por argumentos, sendo eles os melhores ou os menos apropriados, estando suscetível a simulação e a supostas capacidades morais que podem ser transmitidas.

Kohlberg, a partir do modelo de discussões de dilemas morais, permite que os indivíduos tenham acesso a diferentes níveis de desenvolvimento moral, com isso pode acontecer um desequilíbrio cognitivo (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984).

Quando realizada a discussão de dilemas proposta por Kohlberg, esse desequilíbrio e acomodação também ocorrem em termos da argumentação moral (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional), possibilitando que o indivíduo passe de um nível menos desenvolvido para outro mais desenvolvido moralmente. Mas quanto menos autoridade moral se encontra nas instituições educacionais tradicionais, menos encontraremos indivíduos no nível convencional, podendo aumentar assim os índices de sujeitos no nível pré-convencional, nível este, com argumentações morais menos desenvolvidas e mais centradas na perspectiva individualista, de ganhos próprios (BERETA, 2014, p. 80).

Bordignon (2011) diferencia julgamento moral da perspectiva moral. No primeiro, o conteúdo é representado pela visão cognitiva, pelas justificativas, pelos valores e pelas razões da ação. No segundo, há uma ligação com o posicionamento que o sujeito tem quando define fatos sociais, valores sociomorais ou deveres.

Para a teoria kohlberguiana, o ponto central do julgamento moral é a estrutura de justiça, que inclui a reciprocidade e a igualdade, em que a reciprocidade está intimamente ligada à reversibilidade, assim, quando um sujeito apresenta um baixo grau de reversibilidade, conseqüentemente é caracterizado por um baixo estágio de reciprocidade. Já em um alto grau de reversibilidade, o sujeito tende a se colocar no lugar dos personagens do dilema e buscar repostas que sejam universalizáveis, mas como é apontado pelo autor, a reversibilidade não é facilmente encontrada, de forma constante, fora do último nível de desenvolvimento moral (BATAGLIA, 2001).

A teoria de Kohlberg avançou a de Piaget com a identificação do nível pós-convencional de raciocínio moral, que contempla o conceito de autonomia, também estudado por Piaget (SOUZA, 2008). Desta forma, o desenvolvimento moral

apresentado em estágios cognitivo-evolutivos, podem ser sintetizados a partir das seguintes variáveis:

- o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estrutura cognitiva, a interação da maturidade cronológica e da aprendizagem;
- a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é para um maior equilíbrio na interação pessoa e contexto social;
- esse novo equilíbrio significa novos conhecimentos, interações, adaptações e complexidade em seus conteúdos e formas;
- o desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora;
- a assunção de papéis e funções sociais, ao longo da vida, em responsabilidades cada vez mais baseadas em direitos, valores e princípios de justiça universais;
- a direção do desenvolvimento pessoal e social é para o equilíbrio de reciprocidade entre as potencialidades da estrutura fundamental da pessoa (dimensões física, psíquica e espiritual) e sua expressão em relação a si mesmo, aos outros (intersubjetividade) e aos valores espirituais (transcendência) (KOHLEBERG, 1992, p. 50).

Mas sabemos que a maioria das pessoas se encontra no nível convencional de desenvolvimento moral, em que seu pensamento e ação corroboram com as expectativas e interesses do grupo (BORDIGNON, 2011), assim, a educação, desde a infantil até a superior, deveria assumir o seu papel diante da formação de indivíduos mais autônomos e críticos. Segundo Feitosa et al (2013), tanto a qualidade quanto a quantidade da educação são fatores na promoção da competência de juízo moral. Mas, mesmo que haja um enfático papel da educação superior no desenvolvimento da moralidade, presenciamos questionamentos sobre a real eficácia em estudantes do curso de Medicina e demais áreas. Assim, ao mesmo tempo em que há um discreto aumento, pode ocorrer uma estagnação ou ainda uma regressão do raciocínio moral utilizando-se da escala de Kohlberg ou na avaliação da competência de juízo moral proposta por Georg Lind.

Bereta (2014) também apresenta que Kohlberg elaborou o conceito de competência moral, que posteriormente foi operacionalizado por Georg Lind, e se refere à capacidade de avaliar juízos morais em contextos que são adversos ao emissor. No entanto, isso irá depender tanto do desenvolvimento da capacidade reflexiva quanto do desenvolvimento cognitivo. Kohlberg (1958 apud Lind, 2000) complementa que a competência moral é “a capacidade para tomar decisões e elaborar juízos morais (isto é, baseadas em princípios internos) e agir de acordo com

tais juízos". Desta forma, Lind (2007) conclui que o comportamento moral de um sujeito não está ligado somente às atitudes e valores deste, mas também está diretamente relacionado à habilidade deste sujeito em aplicar os valores em sua tomada de decisões concretas.

Contudo, um aprofundamento do professor na teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e da competência moral de Georg Lind torna-se essencial para se atingir resultados satisfatórios, não somente em pesquisas, mas na própria formação dos sujeitos. Tanto as pesquisas de Kohlberg realizada nos Estados Unidos e de Lind, na Alemanha, foram possíveis a partir dos estudos de Piaget (BERETA, 2014). É a partir destes estudos que se começa a clarear as ideias sobre a formação do psicólogo e a necessidade de um curso que ofereça o desenvolvimento moral do graduando a fim de que possa agir com competência moral na aplicabilidade de suas intervenções.

### **3.6 Discussão de Dilemas Morais segundo Georg Lind**

Georg Lind, pesquisador alemão da Universidade de Konstanz, desenvolve suas pesquisas baseadas na teoria e nos estudos de Lawrence Kohlberg, a respeito do desenvolvimento moral. Sua teoria compreende que a moralidade contempla os aspectos cognitivo e afetivo e que o comportamento moral está além das atitudes e valores morais do sujeito, e em como este sujeito irá aplicar tais aspectos na sua tomada de decisões concretas (LIND, 2000). Tal modelo do duplo aspecto do comportamento da moralidade contempla que afeto (que são as ideias morais) e cognição (que são as capacidades morais dos sujeitos) sejam ao mesmo tempo discerníveis, inseparáveis e únicos no comportamento (LIND, 2007).

A seguir, no quadro 03, são apresentadas as três ideias sobre a mensuração cognitivo-estrutural da teoria de Lind (2000):

Quadro 03 – Ideias apresentadas na teoria de Georg Lind sobre a mensuração cognitivo-estrutural

<b>Primeira ideia</b>	<b>Segunda ideia</b>	<b>Terceira ideia</b>
O juízo moral irá corresponder de forma afetiva e cognitiva a um comportamento humano, a partir de princípios morais de cada sujeito e em como estes princípios são aplicados na tomada de decisão.	Embora o afeto e a cognição sejam domínios comportamentais diferentes, eles podem ser tanto verificados quanto medidos separadamente, chegando ao mesmo nível de comportamento de julgar no afetivo e no cognitivo.	As estruturas cognitivas do juízo moral podem ser alcançadas da mesma forma que em uma propriedade do comportamento manifesto de julgar, não estando apenas inferidas pelos sinais que irão requerer interpretações hábeis.

Fonte: LIND (2000)

Bataglia (2010) diz que com a preocupação de Lind que o indivíduo mostre sua competência na aplicação de estrutura em diferentes situações, em que não há o compartilhamento de opinião, nem mesmo o ajuizamento contrário, foi que desenvolveu um instrumento para avaliar a competência do juízo moral, a partir da *Moral Judgment Interview* (MJ) de Kohlberg. Esta preocupação de Lind (2007) também se estende na investigação de que todas as pessoas têm ideias ou princípios morais, mas que para a sua aplicabilidade se torna necessário que as capacidades morais tenham sido anteriormente fomentadas, tanto pelos pais quanto pela escola e por outras instituições responsáveis pela formação dos sujeitos. Portanto, o desenvolvimento da competência moral é relacionado com estas instituições citadas em uma proporção maior do que dos outros fatores estudados por Lind (2000). E este autor levanta duas hipóteses para explicar que a educação oportuniza o desenvolvimento cognitivo e moral: a primeira é de que a competência moral está relacionada com a qualidade da educação que recebemos; e a segunda, de que o juízo moral se relaciona negativamente com a idade nos casos em que as pessoas não participaram de processos educacionais (LIND, 2000).

Para tanto, a educação moral pode ser pensada como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento para a aquisição de habilidades, que irá requerer assistência de profissionais da educação para o seu desenvolvimento, pois se não irá

prosseguir em ritmo mais lento em comparação com a mudança de atitude (LIND, 2000).

Bataglia (2001) diz que Lind, assim como os autores Kohlberg e Piaget, sustentam que a moralidade não está resumida a um conjunto de ideais ou atitudes, mas refere-se à competência, como por exemplo, uma criança, ao mesmo tempo em que conhece princípios elevados de justiça, ainda lhe falta a competência de aplicabilidade em seus processos de tomada de decisão. Também defende que afetivo e cognitivo, mesmo que distintos, são inseparáveis no comportamento moral e que o comportamento moral não é reduzido à conformidade com o social e o juízo moral não é puramente linguístico (BATAGLIA, 2001).

Lind (2007), a partir de seus estudos, compreende que a moral está baseada em princípios internos, e que o compromisso pessoal com os próprios ideais morais fundamentam capacidades democráticas importantes, com destaque para a autonomia e a maturidade. Desta maneira, não podemos limitar a moral a ideais e valorizações, pois ela deve manifestar-se no comportamento, antes mesmo de podermos falar de capacidades morais. Assim, nem os fatores genéticos, nem a pressão social podem ser suficientes no desenvolvimento das capacidades morais, pois estas podem ser ensinadas e aprendidas, efetivamente, com a discussão de dilemas. Entretanto, não há um bom desenvolvimento das capacidades morais sem o devido apoio da formação institucional.

Quando Lind chama competência moral de aspecto cognitivo, ele está indo além das relações lógicas formais e refere-se à habilidade de se aplicar os juízos estabelecidos à ação (BATAGLIA, 2001). A autora continua dizendo que sua preocupação está em avaliar as condições para que os sujeitos desenvolvam um nível de competência moral, adquirindo a habilidade estudada por Kohlberg.

Georg Lind elaborou o *Moral Judgment Test* (MJT), atualmente chamado de *Moral Competence Test* (MCT), e estabeleceu o fundamento do modelo do aspecto dual, no qual estão envolvidos os aspectos afetivo e cognitivo, integrantes para a compreensão do comportamento moral (BATAGLIA, 2001). Estas duas dimensões estão presentes no comportamento moral e, portanto, devem ser vistas em conjunto. O MCT tem o objetivo de relacionar o afetivo e o cognitivo no campo do desenvolvimento moral e da educação, propondo primariamente fornecer um critério para o teste de teorias que tendem a conduzir o planejamento e a aplicação prática dos modelos de educação moral pelos professores, pais e administradores, bem como avaliar os

métodos educacionais quanto ao seu poder de elevar a competência moral dos indivíduos que são submetidos a eles (BATAGLIA, 2001).

Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010), o *MCT* originalmente composto por dois dilemas, com temas relacionados ao roubo e a eutanásia, após aplicações no Brasil e no México demonstraram uma segmentação do juízo moral, ou seja, uma grande diferença entre as respostas obtidas nos dois dilemas. Tal resultado pode ser uma influência da cultura latino-americana e mesmo da religião, que possibilita baixos resultados no dilema da eutanásia e resultados equivalentes aos europeus no dilema do roubo. Assim, a partir dos estudos de Bataglia, foi proposta a inclusão de um terceiro dilema, que foi o do juiz, no qual há a relação entre a quantidade de vidas e o respeito a uma dessas vidas, passando o *MCT* a receber o nome de *MCT\_xt* (versão estendida) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Bataglia (2010) recomenda que, na aplicação do *MCT* no Brasil, seja utilizada a versão estendida, o *MCT\_xt*, com a aplicação dos três dilemas morais: o primeiro é relacionado aos operários que tomam a decisão de arrombar a empresa que trabalham a fim de reunir provas das atitudes irregulares da gerência para denunciar aos superiores; o segundo diz respeito ao médico que recebe um pedido do paciente em fase terminal para que seja realizada a eutanásia, com a finalidade de abreviar o sofrimento sentido; e o terceiro dilema traz a situação de um juiz, que precisa tomar um posicionamento entre deixar torturar uma pessoa para obter informações de um atentado terrorista e, assim, salvar muitas vidas.

Já Lind (2000) descreve três vantagens para a utilização do *MCT*: 1) há uma independência lógica na avaliação da competência moral em que a dimensão cognitiva está envolvida na mensuração; 2) a avaliação objetiva do teste; 3) o teste atinge as relações entre as respostas dadas pelo sujeito. Para tanto, Bataglia (2010) diz que o *MCT* propõe avaliar o quanto o grupo é capaz de avaliar a qualidade dos argumentos morais ou o quanto o grupo fica restrito às próprias opiniões, não objetivando, portanto, a utilização para o diagnóstico individual ou para seleção de pessoas.

Para Bataglia, Morais e Lepre (2010), o *MCT* possibilita que o sujeito: 1) reflita sobre os argumentos que estejam em acordo com a sua opinião, implicando em uma atitude moral que esteja em acordo com suas crenças, valores e conceitos; 2) reflita sobre os argumentos contrários à sua opinião, permitindo o envolvimento da estrutura cognitiva e de um posicionamento não dogmático em relação à sua própria

atitude; 3) a avaliação de contra-argumentos, quando os argumentos estão de acordo com a sua decisão (avaliação do nível de discurso moral que é preferido pelo sujeito) ou quando os argumentos são contrários à sua decisão (indica o quanto o sujeito é determinado pelos próprios ideais ou mesmo pela qualidade de seus argumentos).

Bataglia (2010) complementa que os dilemas irão colocar personagens em situações de conflito e a decisão sempre estará permeada pelas regras sociais e pessoais, precisando o sujeito avaliar a decisão do personagem, se está concordando ou não com ela, e posteriormente, avaliar seis argumentos que estejam a favor da decisão e seis argumentos contra a decisão (tais argumentos estão relacionados aos níveis de raciocínio moral, nos seis estágios, descritos por Kohlberg). Bereta (2014, p. 63) completa o pensamento apresentado dizendo que “o sujeito precisa avaliar argumentos que estão em acordo e em desacordo com a sua opinião e, quando consegue avaliar um argumento em desacordo com a sua opinião como bom, pela qualidade do próprio argumento ele pode obter um escore mais alto”. Assim, Bataglia (1996) conclui que, ao apresentar escore mais alto, o sujeito demonstra competência para apreciar a qualidade moral do argumento de modo independente de estar concordando ou não com o conteúdo da argumentação.

As capacidades morais podem ser tanto ensinadas quanto aprendidas efetivamente, a partir da discussão de dilemas morais, para tanto, o Método de Konstanz, que foi desenvolvido por Lind, prioriza a confrontação de contra-argumentos, tendo como objetivo fomentar a capacidade de ação moral e democrática, além da capacidade de pensamento (LIND, 2007).

Algumas informações importantes são apresentadas pelo autor (2007) para a discussão dos dilemas de acordo com seu método, são elas:

- O dilema moral deverá descrever uma situação em que, no mínimo, dois princípios morais estejam em conflito;
- Para considerar um dilema didaticamente como bom, é necessária a limitação de dois ou três princípios em conflito, bem como a descrição do dilema se restringir a meia página;
- Utilizar dilemas semirreais ou hipotéticos com alto conteúdo de realidade;
- Método adequado para estudantes desde o quinto ano até adultos, mas que pode ser utilizado com crianças menores, desde que passe por modificações;
- A discussão do dilema com duração entre 80 e 100 minutos;

- Utilização da regra de ping-pong para a discussão do dilema, a fim de assegurar que não haja interferência de outras pessoas quando se estiver concluindo uma fala. A pessoa que está falando é quem irá indicar uma pessoa do outro grupo para responder;

- A pessoa que estiver coordenando as discussões somente deve interferir quando as pessoas ou as regras não forem respeitadas;

- A alternância das fases de apoio e desafio a fim de um processo de aprendizagem. O apoio consiste na utilização de estratégias como: explicação dos problemas, ilustração de teorias, apresentação de experimentos, realização de excursões, trabalhar com pequenos grupos, compartilhamento de pontos de vista, escrita de argumentos, elogiar, dentre outros. Já o desafio está em possibilitar que o estudante solucione problemas, exponha e relacione teorias, realize experimentos, planeje excursões, peça a palavra e participe de um plenário, proponha espaços de discussão, formule uma ideia, dentre outros.

Ao apoiar e desafiar o estudante, o professor está possibilitando que se rompa com a metodologia tradicional de ensino, com aulas expositivas e textos decorados para apresentação nas provas. Mas sim, o professor está abrindo caminhos para que o estudante se encontre como agente que precisa ir em busca do conhecimento e, principalmente, que este conhecimento se torne significativo para o estudante (BERETA, 2014, p. 85).

Na discussão de dilemas morais, o uso da Reflexão Dirigida parece ser a melhor alternativa, pois os participantes são levados tanto a pensarem em argumentos possíveis que justificariam as ações de personagens hipotéticos ou de dilemas reais quanto a discutir argumentos contrários aos próprios, buscando argumentos de diferentes níveis (BATAGLIA, 2001).

Feitosa et al. (2013) destacam que uma proposta que vem demonstrando resultados consideráveis sobre uma mudança na metodologia de ensino é a discussão de dilemas com o *Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD)*, proposto por Lind, e apresentada acima. No entanto, tal método necessita de treinamento e formação de professores, para que os resultados continuem sendo superiores ao modelo clássico de Blatt e Kohlberg que inspirou a elaboração do KMDD (FEITOSA et al., 2013).

Além de pensar na formação do professor para o trabalho com a discussão de dilemas morais, é urgente a articulação desta discussão com o currículo

escolar, nas mais diversas disciplinas. Quando se pensa na educação superior e, mais especificamente, na graduação em Psicologia, não se deve restringir esta proposta de desenvolvimento moral à disciplina de Ética Profissional, mas em todas as disciplinas que permitem uma integração com a prática da profissão, a fim de possibilitar a formação de profissionais que consigam se expressar, colocar-se no lugar do outro e que respeitem os argumentos dos demais como sendo bons também. Esta é a função da educação, além do papel da família e das instituições formadoras.

### **3.7 Assembleias – mais um exemplo de prática moral**

Para Puig (2004), é importante caracterizar as práticas morais como sendo procedimentais ou substantivas, tendo em comum a prática de valor, e se diferenciando em relação à intencionalidade moral. Quanto às práticas procedimentais, elas irão possibilitar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da investigação moral, podendo ser de dois tipos: a prática de reflexividade e a de deliberação. A primeira foca nas estratégias para o conhecimento, avaliação e construção de si, e a segunda foca no diálogo, entendimento e uma troca construtiva que seja guiada pela razão. Já as práticas substantivas, cedem espaço para a imitação moral, a partir de modelos validados pela cultura. Como exemplos desta prática, estão as práticas de virtude (que destacam os valores desejáveis pelo meio) e as práticas normativas (que trazem ações que priorizam a transmissão de normas básicas de funcionamento escolar). Com isso, Puig (2004) considera que as práticas procedimentais e as substantivas podem ser trabalhadas em escolas que busquem a educação moral de forma sistemática.

Apresentando as práticas de deliberação, Puig (2004) reflete que as questões que permeiam as melhores formas de se viver podem ser esclarecidas utilizando-se argumentos que sejam racionais, objetivando o esclarecimento e o entendimento de circunstâncias controvertidas. A deliberação irá pressupor a existência de um diálogo, que pode ser traduzido em habilidades e procedimentos, mas, para isso, o diálogo deve ocorrer de maneira correta, respeitosa, positiva e construtiva, auxiliando no esclarecimento da problemática, fornecendo informações pertinentes e organizadas, apresentando disposição para se escutar e consideração, comprometimento com as opiniões diversas e a busca de alternativas para colocar em prática. As práticas de deliberação podem ser as assembleias de classe, a resolução

de conflitos, a mediação escolar, as sessões de debate, as questões curriculares e vitais, as discussões de dilema, as dramatizações e os exercícios de compreensão crítica (PUIG, 2004).

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

Dias e Colombo (2013) destacam que o desenvolvimento de assembleias é um espaço em que há a possibilidade de conhecer os estudantes, bem como eles se conhecerem mutuamente, a partir da elaboração em conjunto de regras, da discussão de conflitos, da proposta de soluções, havendo a vivência da democracia e do respeito mútuo. As autoras complementam que este espaço disponibilizado pelas assembleias permite também, a vivência de experiências conceituais concretas e práticas, a construção da autonomia moral, um ambiente cooperativo, o diálogo, a reciprocidade, a educação moral e a cidadania.

É um momento institucional organizado de reunião do coletivo para reflexão, tomada de consciência de si mesmo, transformação do que é oportuno, de diálogo entre os membros da escola, com o objetivo de melhorar tanto a convivência quanto o trabalho escolar (PUIG, 2000). Deve-se aproveitar o momento da assembleia para o destaque de assuntos positivos, de conquistas pessoais e do grupo, inclusive para se discutir os temas para o desenvolvimento de futuros projetos (DIAS; COLOMBO, 2013).

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

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

Desta forma, Araújo (2008) discute que iniciar um trabalho com assembleias no ambiente escolar é um processo complexo que irá pressupor a ocorrência de desejos políticos e pessoais, devido às mudanças que isso irá provocar em todo o cotidiano escolar e nas relações de poder. O autor também destaca que os envolvidos neste processo devem ter consciência dos significados e consequências e que sejam firmes em seus princípios e metas.

Araújo (2008) descreve três tipos de assembleias: de classe, de escola e de docentes. A assembleia de classe tem como objetivo regular e regulamentar a convivência, as relações interpessoais, por meio de espaços semanais de uma hora, que favoreçam o diálogo e a participação dos estudantes da turma e de um docente. As assembleias de escola vão regular e regulamentar as relações interpessoais e de convivência, pensando nos espaços coletivos, por meio de encontros mensais sob a coordenação de um membro da escola, favorecendo a discussão de assuntos sobre horários, espaço físico, alimentação e relações interpessoais, com a participação de representantes de diversos segmentos (que são escolhidos obedecendo a um rodízio, para que todos participem). As assembleias docentes regulam e regulamentam o convívio entre docentes e destes com a direção, o projeto político pedagógico e com os conteúdos sobre a vida funcional e administrativa da instituição educacional, com a participação de todos os docentes, da direção e se possível de representantes das secretarias de educação ou da mantenedora.

Tognetta e Vinha (2008) são citadas por Dias e Colombo (2013) que apresentam um quarto tipo de assembleia, que é a de nível ou segmento, na qual há participação de professores e de dois representantes de cada classe, o coordenador, o orientador e o representante dos funcionários.

Dias e Colombo (2013) também citam Argüís (2002) quando afirmam que para a organização de assembleias, devemos considerar que deva ser destinado um tempo semanal, ou mesmo mais vezes por semana, acompanhando a demanda, para que os estudantes se organizem em círculo para favorecimento do diálogo e da cooperação entre os membros. O tempo destinado à assembleia depende dos assuntos importantes e que mereçam atenção dos integrantes. O diálogo permite a organização do trabalho, a solução de conflitos existentes a partir do convívio e o comprometimento individual nas ações a serem executadas. Já a forma de organização da assembleia dependerá da faixa etária dos participantes, devendo haver o respeito às especificidades de cada uma delas. Quanto às funções, destacam-se: a de

informação (conhecer o que é relevante e o que diz respeito à coletividade), a de análise do ocorrido (o que aconteceu, as causas do problema, as dificuldades, os conflitos) e a de decisão (organização do que fazer para direcionar o grupo depois do que aconteceu) (DIAS; COLOMBO, 2013).

Para se alcançar os objetivos propostos pelas assembleias, é fundamental que a escola incentive a participação frequente nesta prática a fim de tomadas de decisões coletivas (PUIG, 2004). No entanto, o autor destaca que a prática de assembleias não é a única metodologia ativa que a escola deve trabalhar para se educar moralmente, pois as práticas morais precisam ser utilizadas de modo complementar.

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

## CAPÍTULO IV

### MÉTODO

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a formação do psicólogo do ponto de vista ético, e como objetivos específicos: relacionar a afetividade, a cognição e a moral na formação dos estudantes de graduação do curso de Psicologia; destacar a importância da instituição escolar no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes e no uso de metodologias ativas no processo de formação de profissionais da Psicologia; investigar com os graduandos em Psicologia, de primeiros e últimos anos, bem como com graduandos, professores e coordenadores de curso como está ocorrendo a formação em Psicologia e como os princípios éticos estão sendo trabalhados no curso; comparar os estudantes de segundo e quinto ano quanto ao desenvolvimento da competência do juízo moral; comparar como os graduandos em Psicologia, de segundos e últimos anos percebem o ambiente acadêmico em termos de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida; comparar duas IESs em relação ao trabalho que fazem de Assunção de Responsabilidade dos estudantes e docentes; comparar duas IESs em relação ao trabalho que fazem de Reflexão Dirigida dos estudantes e docentes; e comparar duas IESs em relação ao desenvolvimento da competência do juízo moral dos estudantes.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa realizamos um estudo transversal com estudantes de segundo e quinto ano do curso de Psicologia de duas IESs, com abordagem quanti-qualitativa, a partir da coleta de dados com os referidos estudantes, com os professores que tinham Formação em Psicologia e que ministravam aulas no curso e com a coordenadora de um dos cursos pesquisados, sendo possível a apresentação dos dados por meio de quadros, tabelas e gráficos. A abordagem quanti-qualitativa será realizada por meio das respostas ao questionário de classificação econômica dos participantes - Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP<sup>1</sup>, 2015) que objetiva conhecer quem é o chefe da família, o grau de escolaridade do chefe e avaliar o poder de compra, resultando em uma classificação, pelo questionário de investigação de como está ocorrendo a formação em Psicologia e a construção da personalidade ética nos graduandos, pelas respostas dos estudantes ao *MCT\_xt* (*Moral Competence Test - extended version*) (BATAGLIA, 2010), que trabalha com dilemas morais e por meio de uma entrevista semiestruturada com a

coordenadora do curso sobre a estruturação da grade curricular, os projetos e programas desenvolvidos pelo curso que estejam relacionados com a ética, a afetividade e a personalidade ética, bem como compreender de que maneira o trabalho com a ética vem sendo desenvolvido nas disciplinas curriculares.

A técnica utilizada nesse estudo pode ser compreendida como um estudo de caso, conforme aponta Barbier (1985), devido haver a possibilidade de integrar as diferentes técnicas e campos de conhecimento, a fim de compreender e planejar as ações de intervenção. Para Pereira, Godoy e Tercariol (2009) o estudo de caso permite uma organização de dados e reunião de informações, numerosas e detalhadas, a fim de preservar o caráter unitário, desta forma, a totalidade do objeto mantém-se preservada pela amplitude e verticalidade dos dados, da interação entre os dados que foram observados e o tempo em que o evento ocorre.

Pereira, Godoy e Tercariol (2009, p. 424) destacam dos escritos de Triviños (1987) sobre a pesquisa qualitativa em educação que o Estudo de Caso é

possivelmente o mais relevante dos tipos de pesquisa qualitativa. Refere a possibilidade de utilização do Estudo de Caso na pesquisa quantitativa, embora o considere pouco adequado à quantificação das informações. O autor identifica diferentes formas de Estudo de Caso, entre as quais os históricos-organizacionais, observacionais, de história de vida, de uma comunidade, de análise situacional (referentes a eventos específicos, como uma greve de estudantes) e microetnográficos (referentes a aspectos específicos de uma realidade maior, como o comportamento das crianças durante o recreio escolar). Pode ainda assumir a forma de Estudos Comparativos de Casos (quando há o estabelecimento de comparação entre dois ou mais enfoques específicos, descrevendo, explicando e comparando por justaposição e comparação dos fenômenos) ou de Estudos Multicasos (quando há a possibilidade de estudar dois ou mais indivíduos e não existe o objetivo de comparação).

A técnica também pode ser considerada exploratória, pois segundo Campos (2004) está pautado na busca de informações de uma determinada situação, na qual há a possibilidade de limitar o campo de trabalho, bem como de mapear as condições em que as situações se manifestam.

Mais informações a respeito da metodologia da pesquisa será apresentada nos itens a seguir.

#### **4.1 Caracterização dos locais de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino superior particulares do interior do Estado de São Paulo, localizadas na parte oeste deste, por ofertarem o curso de Psicologia. A escolha destes locais para coleta de dados ocorreu por intencionalidade, devido a facilidade de acesso.

Na IES 01 o curso é de Bacharel em Psicologia e de Formação para Psicólogo, com duração de cinco anos, acontecendo no período noturno, das 19h às 22h30min. Quando consultado o site da referida instituição educacional, em março de 2018, foi possível coletar as informações de que o curso conta com uma infraestrutura de biblioteca, laboratórios de informática e um Núcleo de Psicologia Aplicada, que funciona desde 2006, fornecendo atendimento à comunidade local a partir de serviços gratuitos, bem como oferecendo uma formação profissional atualizada nas necessidades da sociedade. Em relação ao corpo docente com formação em Psicologia, são três professores especialistas, quatro professores mestres e três professores doutores. Os objetivos do curso são avançar no conhecimento e no tratamento da saúde psíquica do ser humano, trabalhando no equilíbrio emocional dos sujeitos e proporcionando às pessoas a possibilidade de autoconhecimento, resolução de conflitos internos e melhor convivência social. A matriz curricular em vigência é a do ano de 2017, com uma carga horária total de 4.120 horas. No segundo e terceiro ano do curso são realizados os Estágios Básicos. Os estágios de formação iniciam-se no quarto ano, com a configuração de duas ênfases: 1 - Processos Clínicos e Psicologia da Saúde (Desenvolvimentos da Clínica e Psicoterapia Infantil) e 2 – Psicologia das Instituições e Processos de Gestão (Processo de Intervenções Psicossociais e Processos de Intervenções Psicopedagógicas). Já no quinto ano se configuram como: 1 - Processos Clínicos e Psicologia da Saúde (Psicologia da Saúde e Processos de Hospitalização; Psicoterapia Familiar e de Grupo) e 2 – Psicologia das Instituições e Processos de Gestão (Psicologia Jurídica e Processos de Gestão).

Na IES 02 o curso tem duração de 10 semestres, acontece no período noturno, das 19h20min às 22h50min e aos sábados (nos três primeiros anos) das 07h30min às 11h. O curso foi autorizado pela portaria do Conselho Estadual de Educação no ano de 2001, com renovação da mesma em 2017. A formação é em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia e de Formação para Psicólogo. Os objetivos do referido curso são: proporcionar ao estudante o domínio técnico-científico

necessário ao desempenho da função de psicólogo e professor de Psicologia no Ensino Médio; e reforçar o compromisso com a construção da cidadania e promoção de saúde mental e qualidade de vida em diferentes contextos. Quando consultado o site da instituição educacional, em março de 2018, verificamos que a proposta do curso tem preocupação com as origens, as causas, o funcionamento e os fatores de mudança no pensamento, na linguagem, na afetividade, nos valores e nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da personalidade, estudando esses fenômenos em indivíduos, grupos, instituições e comunidades. Consta a informação que a grade curricular que está em vigor é a de 2013 e foi adequada às exigências do Conselho Estadual de Educação e do Conselho Federal de Psicologia, apresentando até o terceiro ano do curso, disciplinas relacionadas à licenciatura com a realização de estágios nas instituições educacionais, bem como a realização de Estágios Básicos. No quarto e quinto ano acontecem as disciplinas mais específicas para a formação em Psicologia, inclusive com a realização de estágios supervisionados em Psicologia do Trabalho, Psicologia Educacional, Psicologia Institucional/Social e Psicologia Clínica. Quando se pesquisa no mesmo site a infraestrutura que o curso oferece entendemos que conta com um laboratório de Psicologia Experimental devidamente equipado para os estudantes desenvolverem temas de neurociências e comportamento; bem como, com o Núcleo de Psicologia, que acompanha e regulamenta todos os estágios realizados, além de comportar a Clínica-Escola, onde os estudantes oferecem atendimento psicoterápico à comunidade. Em relação a infraestrutura da instituição também estão disponíveis os laboratórios de informática e a biblioteca. Quanto ao corpo docente que tem formação em Psicologia, o curso conta com sete professores mestres e dois professores doutores.

Diferentemente dos cursos selecionados para a pesquisa, que são cursos com uma estrutura mais recente em termos históricos, vivenciando o terceiro período de formação em Psicologia no país, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015) temos cursos que foram organizados anteriormente, em importante momento histórico para a profissão, em um período heroico, que compreendiam as primeiras experiências formativas, ainda pouco sistematizadas e com fracas regulamentações (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA-FILHO, 2015). Neste panorama estavam a graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e na Universidade de São Paulo (USP). Ao lermos as informações destes cursos, percebemos a integração e a valorização do

ensino, da pesquisa e da extensão e alguns aspectos diferentes em relação aos cursos participantes do estudo. Mas também aspectos que se assemelham como a preocupação com a integração da teoria com a prática profissional.

Quando consultamos, o site da PUC-RS, compreendemos que o curso de Psicologia, iniciou suas atividades em 1953 e foi o primeiro na Região Sul do país, constituindo-se como um marco referencial para a profissão, tanto nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, como historicamente para a profissão. O curso teve seu reconhecimento pelo Decreto nº 55.849/65 e caracteriza-se por oferecer um ensino de qualidade e por formar profissionais críticos e comprometidos com a construção psíquica do indivíduo, tendo como estrutura a duração de 10 semestres e as aulas se desenvolvendo nos turnos tarde/noite e noite. O currículo está organizado com base nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC e as disciplinas visam uma formação generalista, a fim de capacitar o estudante para desempenhar atividades profissionais no âmbito da Clínica e Saúde, Educação, Trabalho, Justiça, Comunidade, Esportes, entre outras. Este estudante é inserido desde o início do curso em práticas interdisciplinares, estágios supervisionados, disciplinas eletivas, atividades complementares e atividades de iniciação científica, desenvolvendo inclusive atividades acadêmicas no laboratório de informática e no laboratório de processos psicológicos. Segundo as informações do site da universidade, o corpo docente do Curso de Psicologia conta com 19 mestres e 37 doutores. Muitos alunos da graduação participam de projetos de pesquisa junto aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, financiados pelas agências de fomento e pela própria instituição educacional (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Quando consultado o site da USP (campus de São Paulo), obtivemos algumas informações como a implementação do curso de Psicologia em 1958, o funcionamento do curso em período integral e a estrutura curricular do curso de Psicologia que possibilita opções de escolha para o graduando, como: Formação para Psicólogo, Bacharelado em Psicologia e Licenciatura em Psicologia. Para formação de Psicólogo, o aluno deverá cumprir 200 créditos-aula e 48 créditos-trabalho. Para isso, o aluno cursará 138 créditos-aula e 48 créditos-trabalho em Disciplinas Obrigatórias, correspondentes a cerca de 69% da carga horária total de aula, que serão ministradas até o oitavo semestre do curso. Os 31% restantes o aluno deverá cursar um mínimo de 15 créditos-aula (cerca de 7,5%) em Disciplinas Optativas Eletivas e 47 créditos-aula

(cerca de 23,5%), em Disciplinas Optativas Livres, escolhidas pelo aluno no decorrer do curso. A formação de Psicólogo requer também a realização de, no mínimo, 500 horas de estágios curriculares supervisionados. Deste total, 290 horas são realizadas como parte integrante de disciplinas obrigatórias. Portanto, os alunos deverão completar pelo menos 210 horas, dentre a oferta de estágio ligado a disciplinas optativas eletivas e livres. Uma vez matriculado na formação de Psicólogo, o estudante poderá optar, exclusiva ou adicionalmente, pela obtenção do grau de Bacharel em Psicologia. Para tanto, deverá solicitar o ingresso na habilitação a partir do 7º Semestre. Na habilitação Bacharelado, o aluno deverá cursar 146 créditos-aula (2190 horas) em disciplinas obrigatórias, correspondentes a cerca de 80% da carga horária total de aula (2760 horas), as quais serão ministradas até o 8º semestre do curso, e 38 créditos-aula (570 horas), correspondentes aos cerca de 20% restantes, que serão cumpridos em disciplinas optativas, sendo 2 créditos-aula (30 horas) em optativa eletiva e 36 créditos-aula (540 horas) em optativas livres. As disciplinas estritamente necessárias à obtenção desta habilitação envolvem a realização de 410 horas de estágios, sendo 350 horas em disciplinas obrigatórias e 60 horas em optativa eletiva. Ainda de acordo com as informações de site, do ponto de vista da formação acadêmica, o Bacharel em Psicologia é um detentor de conhecimentos teóricos e metodológicos da Psicologia, em particular no que se refere à produção do conhecimento científico, no aprofundamento de habilidades relacionadas a atividades de pesquisa científica. Portanto o diploma de Bacharel, o graduado pode ingressar em programas de pós-graduação, entretanto, não pode exercer a profissão de Psicólogo. Quanto a Licenciatura em Psicologia pode haver a inclusão de disciplinas obrigatórias no 2º, 3º e 5º períodos, bem como a possibilidade de disciplinas optativas eletivas no 1º e 2º períodos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2018).

O curso de Psicologia na Universidade de São Paulo traz uma gama de disciplinas optativas, podendo assim, contribuir para uma formação mais ampla das possibilidades de atuação do psicólogo. O referido curso se assemelha ao da IES 02, na oferta de Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo, possibilitando que o graduando se forme nestas três modalidades de atuação profissional. O curso de Psicologia da USP funciona em dois períodos (integral), diferentemente dos cursos da pesquisa que são ofertados no período noturno, conseqüentemente abrangem um público diferente, pois os estudantes da IES 01 e 02 desenvolvem atividades remuneradas nos períodos em que não estão trabalhando para que possam

complementar a renda da família ou mesmo arcar com os custos das mensalidades. A PUC-RS oferece o curso em período integral (tarde/noite) e no período noturno (situação esta que se assemelha aos participantes das IESs 01 e 02). Outro fator que assemelha esta instituição à IES 01 é o fato de ser ofertado o Bacharelado em Psicologia, e conseqüentemente a Formação de Psicólogo, mas não ocorre a oferta da Licenciatura. Um fator comum a todos estes cursos é a realização das práticas de estágio de formação em Psicologia e das supervisões destas práticas, aspectos que adquirem grande importância na formação, comparados a outros cursos de graduação.

## **4.2 Participantes**

Os participantes da pesquisa são: 1 - estudantes regularmente matriculados no segundo (terceiro termo) e quinto ano (nono termo) do curso de Psicologia de duas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo, 2 - docentes formados em Psicologia que ministram aulas no curso de Psicologia, nas instituições de ensino superior que participarão da pesquisa e 3 - coordenadora do curso de Psicologia, de uma das duas instituições de ensino superior em que houve a coleta de dados da pesquisa. Não houve a adesão de participação do coordenador da IES 01, para a entrevista sobre mais aspectos importantes na formação em Psicologia, embora ele integre a amostra de participantes docentes, por ministrar aulas na graduação em Psicologia.

O nível de escolaridade dos participantes é de Ensino Médio Completo, tendo em vista a necessidade de tal escolaridade para a matrícula em cursos de graduação. Os participantes da pesquisa serão apresentados por grupo, de acordo com sexo, idade, nível econômico, embasado no Critério de Classificação Econômica Brasil da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas – ABEP<sup>1</sup> (2015) que objetiva conhecer quem é o chefe da família, o grau de escolaridade do chefe e avaliar o poder de compra, resultando em uma classificação.

### **4.2.1 Participantes da IES 01 – estudantes de segundo ano**

28 estudantes matriculados no segundo ano da graduação em Psicologia participaram da coleta de dados da pesquisa, que consistiu em assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respostas ao Critério de Classificação

Econômica Brasil (Anexo A), ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia - *ORIGIN/esfp* (Apêndice B) e ao *Moral Competence Test – extended version (MCT\_xt)*. Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da Tabela 03.

Tabela 03 – Frequência e porcentagem dos participantes da IES 01 – estudantes de segundo ano por sexo, idade, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes

<b>Variáveis</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
Masculino	6	21,4%
Feminino	22	78,6%
<b>Idade</b>		
18 até 24	24	92,4%
25 até 31	1	3,8%
32 até 38	1	3,8%
<b>Escolaridade do Chefe da Família</b>		
analfabeto/ensino fundamental I incompleto	2	7,4%
ensino fundamental completo I/ ensino fundamental II incompleto	2	7,4%
ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto	3	11,1%
ensino médio completo/ ensino superior incompleto	12	44,4%
ensino superior completo	8	29,6%
<b>Principal gerador de renda na família</b>		
Avó	1	3,6%
Esposo	1	3,6%
Mãe	9	31,1%
Pai	15	53,6%
Padrasto	1	3,6%
Tia	1	3,6%
<b>Nível Econômico</b>		
A	10	35,7%
B1	11	39,3%
B2	4	14,3%
C1	2	7,1%
C2	1	3,6%
<b>Tipo de escola que concluiu o Ensino Médio</b>		
Pública	23	82,1%

	Particular	5	17,9%
<b>Frequentou outro curso superior antes</b>			
	Não	17	60,7%
	Sim, Completo	5	17,9%
	Sim, Incompleto	6	21,4%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Existem dados faltantes para algumas variáveis

A Tabela 03 descreve a amostra da IES 01 – estudantes de segundo ano quanto ao sexo, idade, classificação econômica, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes. A amostra foi composta por 78,6% do sexo feminino e 21,4% do sexo masculino. A idade média dos estudantes do segundo ano foi de 20,8 anos com desvio padrão de 2,85 anos e predominância de 92,4% dos 18 aos 24 anos.

Em relação a escolaridade do chefe da família, 44,4% possuem o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto, 29,6% Ensino Superior Completo, 11,1% Ensino Fundamental Completo/Ensino Médio Incompleto e 7,4% para Analfabeto/Ensino Fundamental I Incompleto ou Ensino Fundamental I Completo/Ensino Fundamental II Incompleto. Quando perguntado quem é o principal gerador de renda na família do estudante, 53,6% disseram ser o pai, 31,1% a mãe, e 3,6% para cada um dos familiares: esposo, avó, padrasto e tia.

O nível econômico dos estudantes participantes do segundo ano na IES 01, corresponde: A – 35,7%, B1 – 39,3%, B2 – 14,3% e C1 – 7,1% e C2 – 3,6%. Em relação ao tipo de escola que concluiu o Ensino Médio, 82,1% disseram ser em escola pública, enquanto 17,9% em escola particular. Já quanto ter frequentado outro curso superior antes da graduação em Psicologia, 60,7% responderam que não, 17,9% que concluíram outro curso e 21,4% que frequentaram, mas não concluíram.

#### **4.2.2 Participantes da IES 01 – estudantes de quinto ano**

28 estudantes matriculados no quinto ano da graduação em Psicologia participaram da coleta de dados da pesquisa, que consistiu em assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil (Anexo A), ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia - ORIGIN/esfp (Apêndice B) e ao *Moral Competence Test – extended*

version (MCT\_xt). Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da Tabela 04.

Tabela 04 – Frequência e porcentagem dos participantes da IES 01 – estudantes de quinto ano quanto ao sexo, idade, classificação econômica, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes

<b>Variáveis</b>		<b>F</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>			
	Masculino	5	17,9%
	Feminino	23	82,1%
<b>Idade</b>			
	18 até 24	16	57,1%
	25 até 31	10	35,7%
	39 até 45	2	7,2%
<b>Escolaridade do Chefe da Família</b>			
	analfabeto/ensino fundamental I incompleto	1	3,6%
	ensino fundamental completo I/ ensino fundamental II incompleto	6	21,4%
	ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto	6	21,4%
	ensino médio completo/ ensino superior incompleto	11	39,3%
	ensino superior completo	4	14,3%
<b>Principal gerador de renda na família</b>			
	Avô	1	3,6%
	Esposo	6	21,4%
	Eu	2	7,1%
	Mãe	2	7,1%
	Pai	15	53,6%
	Padrasto	2	7,1%
<b>Nível Econômico</b>			
	A	5	17,9%
	B1	8	28,6%
	B2	10	35,7%
	C1	3	10,7%
	C2	2	7,1%
<b>Tipo de escola que concluiu o Ensino Médio</b>			
	Pública	25	89,3%
	Particular	3	10,7%
<b>Frequentou outro curso superior antes</b>			
	Não	21	77,8%
	Sim, Incompleto	6	22,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Existem dados faltantes para algumas variáveis

A Tabela 04 descreve a amostra da IES 01 dos estudantes de quinto ano da graduação em Psicologia quanto ao sexo, idade, classificação econômica, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes do atual. A amostra foi composta por 82,1% do sexo feminino e 17,9% do sexo masculino. A idade média dos estudantes do segundo ano foi de 25,75 anos com desvio padrão de 4,1 anos, prevalecendo 57,1% dos 18 aos 24 anos e 35,7% dos 25 aos 31 anos.

Quando perguntado sobre a escolaridade do chefe da família, 39,3% possuem o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto, 21,4% tanto para Ensino Fundamental Completo/Ensino Médio Incompleto como para Ensino Fundamental I Completo/Ensino Fundamental II Incompleto, 14,3% para Ensino Superior Completo e 3,6% para Analfabeto/Ensino Fundamental I Incompleto. Já em relação a quem é o principal gerador de renda na família do estudante, 53,6% disseram ser o pai, 21,4% o esposo, 3,6% o avô e 7,1% para cada um dos familiares: o próprio sujeito, a mãe ou o padrasto.

O nível econômico dos referidos participantes corresponde: A – 17,9%, B1 – 28,6%, B2 – 35,7% e C1 – 10,7% e C2 – 7,1%. Quanto ao tipo de escola que concluiu o Ensino Médio, 89,3% concluíram em escola pública, enquanto 10,7% em escola particular. Se frequentaram outro curso superior antes da graduação em Psicologia, 77,8% responderam que não e 22,2% que frequentaram, mas não finalizaram o curso.

#### **4.2.3 Participantes da IES 01 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso**

Seis docentes formados em Psicologia que ministram aulas na graduação em Psicologia participaram da coleta de dados da pesquisa, que consistiu em assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil (Anexo A) e Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia - ORIGIN/pd (Apêndice C). Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da Tabela 05.

Tabela 05 – Frequência e porcentagem dos participantes da IES 01 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso por sexo, experiência na graduação em Psicologia, titulação, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de instituição que terminou o ensino superior, se trabalha em outras instituições de ensino superior e se ministra aulas em outro curso de graduação

<b>Variáveis</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>		
Masculino	2	33,3%
Feminino	4	66,7%
<b>Experiência na graduação em Psicologia</b>		
Até 2 anos	2	33,3%
6 – 9 anos	1	16,7%
10 – 15 anos	3	50,0%
<b>Titulação</b>		
Especialização	1	16,7%
Mestrado	2	33,3%
Doutorado	3	50,0%
<b>Principal gerador de renda na família</b>		
Esposo	2	33,3%
Eu	2	33,3%
Pais	1	16,7%
Pai	1	16,7%
<b>Nível Econômico</b>		
A	2	33,3%
B1	2	33,3%
B2	2	33,3%
<b>Tipo de instituição de ensino superior que concluiu a graduação</b>		
Pública	3	50,0%
Particular	3	50,0%
<b>Trabalha atualmente em outras instituições de ensino superior</b>		
Não	2	40,0%
Sim	3	60,0%
<b>Ministra aula em outro curso de graduação</b>		
Não	3	50,0%
Sim	3	50,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Existem dados faltantes para algumas variáveis

A idade média dos docentes da IES 01 é de 34 anos, com desvio padrão de 4,38 anos, a idade máxima é de 40 e mínima de 29 anos. A maioria dos docentes possuem experiência no ensino para a Psicologia há mais de 6 anos. Os docentes do curso da Psicologia ministram aula/atividade em mais de um termo, existe um docente

que trabalha com todos os termos, um com nove termos e os demais docentes ministram aulas/atividades em pelo menos quatro termos.

Uma parcela representativa dos docentes possui titulação *stricto sensu*, o qual, mestrado 33,3% e doutorado 50,0% da amostra. Entre os principais geradores de renda familiar, pode-se identificar o próprio docente, 33,3%, esposo 33,3%, pais 16,7% e pai 16,7%. Os seis docentes pesquisados estão classificados quanto ao nível econômico nas classes A, B1 e B2, sendo duas observações em cada nível.

As instituições de ensino superior que os docentes frequentaram foram particulares e públicas, 50,0% da amostra em cada tipo. A maior parte dos docentes ministram aula/atividade em outra instituição de ensino, sendo que a experiência nestas instituições varia de menos de 2 anos até 9 anos. Metade da amostra possui atividade docente em outros cursos de graduação, além da Psicologia.

#### 4.2.4 Participantes da IES 02 – estudantes de segundo ano

30 estudantes matriculados no segundo ano da graduação em Psicologia participaram da coleta de dados da pesquisa, que consistiu em assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil (Anexo A), ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia - *ORIGIN/esfp* (Apêndice B) e ao *Moral Competence Test – extended version (MCT\_xt)*. Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da Tabela 06.

Tabela 06 – Frequência e porcentagem dos participantes da IES 02 – estudantes de segundo ano por sexo, idade, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes

Variáveis		F	%
Sexo	Masculino	3	10,0%
	Feminino	27	90,0%
Idade	18 até 24	28	93,3%
	25 até 31	1	3,3%
	39 até 45	1	3,3%

<b>Escolaridade do Chefe da Família</b>		
analfabeto/ensino fundamental I incompleto	1	3,3%
ensino fundamental completo I/ ensino fundamental II incompleto	6	20,0%
ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto	5	16,7%
ensino médio completo/ ensino superior incompleto	10	33,3%
ensino superior completo	8	26,7%
<b>Principal gerador de renda na família</b>		
Avó	2	6,9%
Eu	1	3,4%
Mãe	7	24,1%
Pai	17	58,6%
Padrasto	2	6,9%
<b>Nível Econômico</b>		
A	8	26,7%
B1	5	16,7%
B2	12	40,0%
C1	3	10,0%
C2	2	6,7%
<b>Tipo de escola que concluiu o Ensino Médio</b>		
Pública	26	86,7%
Particular	4	13,3%
<b>Frequentou outro curso superior antes</b>		
Não	28	93,3%
Sim, Completo	2	6,7%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Existem dados faltantes para algumas variáveis

A Tabela 06 descreve os estudantes de segundo ano do curso de Psicologia da IES 02 que participaram da pesquisa, quanto ao sexo, idade, classificação econômica, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes do atual. A participação foi de 90% do sexo feminino e 10% do sexo masculino. A idade média dos estudantes do segundo ano foi de 20,33 anos com desvio padrão de 4,75 anos, tendo a predominância de 93,3% na faixa etária dos 18 aos 24 anos.

Sobre a escolaridade do chefe da família, 33,3% possuem o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto, seguido de 26,7% para o Ensino Superior Completo, 20% o Ensino Fundamental I Completo/Ensino Fundamental II Incompleto, 16,7% o Ensino Fundamental Completo/Ensino Médio Incompleto e 3,3% Analfabeto/Ensino Fundamental I Incompleto. O principal gerador de renda na família

do estudante teve a predominância de 58,6% no pai, seguido de 24,1% para a mãe, 3,4% para o próprio sujeito e 6,9% para cada um dos familiares: avó e padrasto.

Quanto ao nível econômico dos estudantes de segundo ano A – 26,7%, B1 – 16,7%, B2 – 40% e C1 – 10% e C2 – 6,7%. Quanto ao tipo de escola que concluiu o Ensino Médio, 86,7% concluíram em escola pública, enquanto 13,3% em escola particular. Já se frequentaram outro curso superior antes da graduação em Psicologia, 93,3% responderam que não e 6,7% frequentaram e finalizaram o curso.

#### 4.2.5 Participantes da IES 02 – estudantes de quinto ano

40 estudantes matriculados no quinto ano da graduação em Psicologia participaram da coleta de dados da pesquisa, que consistiu em assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil (Anexo A), ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia - *ORIGIN/esfp* (Apêndice B) e ao *Moral Competence Test – extended version (MCT\_xt)*. Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da Tabela 07.

Tabela 07 – Frequência e porcentagem dos participantes da IES 02 – estudantes de quinto ano por sexo, idade, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes

Variáveis		F	%
<b>Sexo</b>	Masculino	7	17,5%
	Feminino	33	82,5%
<b>Idade</b>	18 até 24	24	61,5%
	25 até 31	7	17,9%
	32 até 38	5	12,9%
	39 até 45	2	5,1%
	53 até 59	1	2,6%
<b>Escolaridade do Chefe da Família</b>	analfabeto/ensino fundamental I incompleto	4	10,0%
	ensino fundamental completo I/ ensino fundamental II incompleto	3	7,5%
	ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto	7	17,5%
	ensino médio completo/ ensino superior	15	37,5%

	incompleto ensino superior completo	11	27,5%
<b>Principal gerador de renda na família</b>			
	Avô	4	10,3%
	Esposo	5	12,8%
	Eu	1	2,6%
	Mãe	13	33,3%
	Pai	15	38,5%
	Padrasto	0	2,6%
<b>Nível Econômico</b>			
	A	3	7,5%
	B1	9	22,5%
	B2	18	45,0%
	C1	8	20,0%
	C2	2	5,0%
<b>Tipo de escola que concluiu o Ensino Médio</b>			
	Pública	35	92,1%
	Particular	3	7,9%
<b>Frequentou outro curso superior antes</b>			
	Não	31	79,4%
	Sim, Completo	4	10,3%
	Sim, Incompleto	4	10,3%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Existem dados faltantes para algumas variáveis

A Tabela 07 descreve os estudantes de quinto ano da graduação em Psicologia da IES 02 que participaram da pesquisa, quanto ao sexo, idade, classificação econômica, escolaridade do chefe da família, principal gerador de renda na família, tipo de escola que concluiu o Ensino Médio e se frequentou outro curso superior antes. Participaram 82,5% dos estudantes do sexo feminino e 17,5% dos estudantes do sexo masculino. A idade média dos estudantes dos referidos estudantes é de 26,38 anos com desvio padrão de 7,9 anos, com predominância de 61,5% na faixa etária dos 18 aos 24 anos, contudo verificou-se a participação de um estudante com idade até 57 anos.

Quando perguntado sobre a escolaridade do chefe da família as respostas foram: 37,5% possuem o Ensino Médio Completo/Ensino Superior Incompleto, 27,5% o Ensino Superior Completo, 17,5% o Ensino Fundamental Completo/Ensino Médio Incompleto, 10% Analfabeto/Ensino Fundamental I Incompleto e 7,5% o Ensino Fundamental I Completo/Ensino Fundamental II Incompleto. Em relação ao principal gerador de renda na família do estudante, as respostas foram: 38,5% pai, 33,3% mãe, 12,8% esposo, 10,3% avô, 2,6% próprio sujeito e 2,6% tia.

O nível econômico dos estudantes está estruturado em: A – 7,5%, B1 – 22,5%, B2 – 45% e C1 – 20% e C2 – 5%. Quanto ao tipo de escola que concluiu o Ensino Médio, a grande maioria dos estudantes, 92,1%, concluíram em escola pública, enquanto 7,9% em escola particular. E se frequentaram outro curso superior antes do atual, 79,4% responderam que não, 10,3% que concluíram outro curso e 10,3% que iniciaram outro curso, mas não finalizaram.

#### 4.2.6 Participantes da IES 02 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso

Sete docentes formados em Psicologia que ministram aulas na graduação em Psicologia participaram da coleta de dados da pesquisa, que consistiu em assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil (Anexo A) e Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia - ORIGIN/pd (Apêndice C). Serão apresentados os dados desses participantes, por meio da Tabela 08.

Tabela 08 – Frequência e porcentagem dos participantes da IES 02 – docentes formados em Psicologia que ministram aulas no referido curso por sexo, experiência na graduação em Psicologia, titulação, principal gerador de renda na família, nível econômico, tipo de instituição que terminou o ensino superior, se trabalha em outras instituições de ensino superior e se ministra aulas em outro curso de graduação

Variáveis		f	%
<b>Sexo</b>	Masculino	1	14,7%
	Feminino	6	85,3%
<b>Experiência na graduação em Psicologia</b>			
	3 – 5 anos	1	14,3%
	10 – 15 anos	4	57,1%
	16 – 20 anos	1	14,3%
	Há mais de 20 anos	1	14,3%
<b>Titulação</b>			
	Mestrado	5	71,4%
	Doutorado	2	28,6%
<b>Principal gerador de renda na família</b>			
	Esposo	1	14,3%
	Eu	6	85,7%

<b>Nível econômico</b>		
A	4	57,1%
B1	1	14,3%
B2	2	28,6%
<b>Tipo de instituição de ensino superior que concluiu a graduação</b>		
Pública	4	57,1%
Particular	2	28,6%
Autarquia Municipal	1	14,3%
<b>Trabalha atualmente em outras instituições de ensino superior</b>		
Não	6	85,7%
Sim	1	14,3%
<b>Ministra aula em outro curso de graduação</b>		
Não	1	14,3%
Sim	6	85,7%

Fonte: Dados da pesquisa

A idade média dos docentes participantes é de 43,3 anos, com desvio padrão de 9,1 anos. A idade mínima foi de 29 anos e máxima de 57. As docentes do sexo feminino correspondem a 85,3% da amostra. A experiência na docência variou de 3 até mais de 20 anos dedicados ao ensino, sendo que a maior parte da amostra se concentra em mais de 10 anos de experiência. Nenhum docente ministra aula/atividade em todos os termos, sendo que 42,8% trabalha somente com dois termos do curso de Psicologia, os demais docentes com pelo menos cinco termos. O corpo docente da graduação em Psicologia da referida IES apresenta titulação de mestrado e doutorado, sendo 71,4% e 28,6%, respectivamente.

O principal gerador de renda da família é o próprio docente para 85,7% da amostra, seguido do esposo com 14,3%. O nível econômico identificado variou da classe A até B2, sendo 57,1%, 14,3% e 28,6% respectivamente.

A amostra graduou-se, em sua maioria, em instituição pública, 57,1%, seguida de particular, 28,6% e autarquia municipal 14,3%. Uma parcela representativa da amostra (85,7%) não trabalha em outras instituições de ensino superior, mas 85,7%, ministram aulas em outros cursos de graduação dentro da mesma instituição de ensino superior.

#### 4.2.7 Participante da IES 02 – coordenadora do curso de Psicologia

Participou da coleta de dados da pesquisa, a coordenadora do curso de Psicologia da IES 02, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e de uma entrevista semiestruturada. Serão apresentados os dados desta entrevista nos resultados e nas discussões. A referida coordenadora, também integra a amostra de participantes docentes, por ministrar aulas na graduação em Psicologia.

#### 4.3 Instrumentos de Pesquisa

Serão descritos aqui todos os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa considerando o objetivo de cada um e os participantes da pesquisa.

Quadro 04 – Instrumentos utilizados durante a pesquisa

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Participante(s)</b>
Critério de Classificação Econômica Brasil	Avaliação econômica da amostra	- Estudantes de segundo e quinto ano das IESs 01 e 02; - Docentes das IESs 01 e 02.
Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia - <i>ORIGIN/esfp</i>	Avaliação da formação em Psicologia.	Estudantes de segundo e quinto ano das IESs 01 e 02.
Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação Em Psicologia - <i>ORIGIN/pd</i>	Avaliação da formação em Psicologia, e do docente enquanto colaborador da instituição e atuante na formação do estudante.	Docentes das IESs 01 e 02.
<i>MCT_xt</i>	Avaliação quantitativa da competência moral	Estudantes de segundo e quinto ano das IESs 01 e 02.
Entrevista semiestruturada	Coleta de dados sobre o funcionamento do curso e como vem acontecendo a formação em Psicologia	Coordenadora da IES 02.

Fonte: Dados da pesquisa

Os estudantes matriculados no segundo e quinto ano do curso de Psicologia responderam a um questionário sobre o Critério de Classificação Econômica e um questionário adaptado do *ORIGIN/u* (2002) para a pesquisa (Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia - *ORIGIN/esfp*), que contém perguntas sobre a formação em Psicologia, o trabalho com a afetividade, com a ética e a construção da personalidade ética.

Os professores dos cursos de Psicologia também responderam a um questionário sobre o Critério de Classificação Econômica e um questionário adaptado do *ORIGIN/u* (2002) para a pesquisa (Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação Em Psicologia - *ORIGIN/pd*), com perguntas que contemplam a formação em Psicologia, o quanto as disciplinas ministradas por eles vêm contribuindo para o trabalho com a afetividade, a construção da personalidade ética e o desenvolvimento moral.

A coordenadora de um dos cursos participantes respondeu a um questionário sobre o Critério de Classificação Econômica e foi entrevistada, a partir de uma entrevista semiestruturada para compreendermos como está sendo pensada a formação em Psicologia, quais os programas e projetos desenvolvidos pelo curso a fim de construir uma formação pautada na ética, na afetividade e no desenvolvimento moral.

Quanto ao Critério de Classificação Econômica Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISAS, 2015), este é composto de cinco partes, sendo que é possível verificar quem é o chefe da família (ou seja, o principal gerador de renda da família), o grau de escolaridade do chefe da família, a posse e a quantidade de itens que existem na casa (automóveis, empregadas mensalistas, máquina de lavar roupa, banheiros, DVD, geladeira, freezers, microcomputadores, lavadora de louças, fornos de micro-ondas, motocicletas e máquinas secadoras de roupas). A partir da análise de pontos decorrentes da posse de itens que existe na casa dos participantes, é possível atribuir uma classe econômica (A, B1, B2, C1, C2, D e E) ao participante.

O questionário *ORIGIN/u* foi desenvolvido por Georg Lind (1996), sendo traduzido e adaptado por Marcia Schillinger-Agati em sua tese de doutorado na Universidade de Konstanz, em 2006, na Alemanha, para a investigação do ambiente educacional no ensino superior. Sua pesquisa se estende para o entendimento de como a educação universitária promove o julgamento da competência moral no Brasil e

em dois países de língua alemã, além de estudar a realidade universitária e suas relações com a ética ou moral. O estudo foi conduzido por pesquisadores da área de Desenvolvimento Moral e Educação do departamento de Psicologia da referida universidade e coordenado por Georg Lind (SCHILLINGER-AGATI, 2006). Assim, a partir de autorização dos autores para utilização e adaptação do questionário, este foi adaptado para se investigar a formação em Psicologia, com os estudantes do segundo e quinto ano matriculados em dois cursos de graduação na área. Com a adaptação, o questionário é composto de 83 questões, em que constam respostas em escala *Likert* e abertas para que o sujeito se posicione, passando a ser nomeado *ORIGIN/esfp*.

Também foi aplicado nos estudantes de segundo e quinto ano o *MCT\_xt* – (*Moral Competence Test - extended version*) que é composto por três dilemas morais: dos operários, do médico e do juiz. Inicialmente organizado por Georg Lind, na década de 1970, na Alemanha, recebia o nome de *MUT (Moralisches Urteil Test)* e teve contribuição da entrevista de juízo moral de Kohlberg em seu desenvolvimento. A partir dos dilemas é possível avaliar os processos de educação moral ou seus similares, mais especificamente o desenvolvimento da competência moral. Segundo Lind (2007), o *MCT* conta com os dilemas e argumentos morais frente a situações controversas e atinge, ao mesmo tempo, os aspectos afetivo e cognitivo, não os misturando (LIND, 2000). Atualmente o instrumento foi adaptado para 40 idiomas (LIND, 2014). Na pesquisa haverá a avaliação total e segmentada dos dados coletados, e a utilização da planilha desenvolvida por Bataglia (2010).

O questionário *ORIGIN/u* também foi adaptado para a investigação da prática docente na formação em Psicologia, recebendo o nome de *ORIGIN/pd*. Nesta adaptação o questionário ficou com 91 questões com respostas em escala *Likert* e abertas para que os docentes que tenham formação em Psicologia possam se posicionar sobre a sua própria prática, bem como, propor sugestões de melhorias para a formação na área.

A entrevista semiestruturada com o(a) coordenador(a) dos dois cursos de Psicologia participantes da pesquisa, foi elaborada pela pesquisadora, sendo composta de 64 perguntas, que abrangem posicionamento a respeito: da oportunidade de discussão com o grupo de professores, considerando pontos de vista divergentes antes de chegar a decisões; da formação ética dos estudantes de Psicologia; do trabalho com a afetividade dos estudantes; como se posicionam frente aos problemas éticos que acontecem no curso; metodologias ativas utilizadas pelos professores no trabalho

com os estudantes; o quanto as supervisões de estágio podem contribuir para a formação; o investimento da IES no curso de Psicologia; o quanto os estudantes e docentes são incentivados a organizarem e participarem de eventos da Psicologia; a estruturação física e humana oferecida pela instituição educacional para o curso; e sugestões quanto a melhoria da formação em Psicologia tanto na própria instituição como considerando toda a resolução que rege a graduação em Psicologia no país.

#### **4.4 Procedimentos para a escolha dos participantes e coleta de dados**

Após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Unesp de Marília e do Termo de Concordância das Instituições em que a pesquisa foi realizada, foram propostas reuniões com os coordenadores dos cursos de Psicologia, solicitando apoio à pesquisa e autorização para apresentação dos objetivos da pesquisa aos estudantes participantes, bem como o cumprimento do cronograma proposto no projeto de pesquisa. Assim, foi possível coletar os dados, assegurando que os estudantes e suas atividades acadêmicas não sofressem prejuízo, com o desenvolvimento da pesquisa, pois a coleta aconteceu no final das aulas, com a autorização dos professores.

Para o estudo foram selecionados os estudantes matriculados no curso, que estavam no segundo (terceiro semestre) e quinto ano (nono semestre), docentes da graduação, com formação em Psicologia, e coordenadores do curso de Psicologia. Foram desconsiderados os estudantes e professores que não queriam participar ou que não estavam na instituição educacional nos dias de coleta de dados. A coleta de dados aconteceu no mês de março de 2018, com os estudantes, os docentes e a coordenadora da IES 02, participantes da pesquisa. Posteriormente a coleta inicial de dados, foi realizada uma segunda coleta com os estudantes de segundo e quinto ano das IESs 01 e 02, para a aplicação do *MCT\_xt*, nos meses de abril e maio de 2018. A inclusão deste instrumento na pesquisa se justifica pela necessidade de maior compreensão da competência moral dos estudantes participantes, bem como para ser proposta uma discussão a respeito da capacidade reflexiva dos estudantes de segundo e quinto ano da graduação em Psicologia. No entanto, apenas uma aluna do segundo ano da IES 01, não respondeu o *MCT\_xt* por ter trancado a matrícula na graduação em Psicologia.

#### 4.5 Procedimentos de registro e análise dos dados

Os dados obtidos com a aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil e do questionário adaptado do *ORIGIN/u* (2002) para a pesquisa com estudantes e professores foram organizados em planilhas eletrônicas do programa Microsoft Excel e *Software RStudio* (versão 1.1.423), permitindo a análise estatística inferencial que será apresentada ao longo dos resultados e discussões. A análise dos dados quantitativos contou com a participação de um estatístico para a conferência das análises propostas.

Para atender ao objetivo principal desta tese, procedeu-se no primeiro momento, a análise estatística descritiva dos dados segundo a IES e os anos, e em um segundo momento, utilizou-se testes estatísticos para validar a amostra e compará-las. Os testes estatísticos utilizados foram o *Shapiro Wilk* para verificar se as amostras eram normalizadas, teste *Levene* para verificar se as variâncias eram homogêneas e finalmente, o teste *t de Student* para comparar os grupos quanto a igualdade das médias. A literatura sugere que o pesquisador tente aplicar o teste paramétrico *t de Student* em um primeiro momento e quando não atender aos pressupostos para aplicação deste teste, recorra a testes não paramétricos como o *Mann-Whitney* (ARON, 2003; LEVIN, 1977). Assim, em um primeiro momento da análise, buscou-se verificar se as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida atendiam aos pressupostos para aplicação do teste *t de Student*. Os dois pressupostos necessários são normalidade dos dados e homogeneidade da variância.

A análise dos dados obtidos pelos questionários para estudantes e para professores, seguiu a interpretação proposta por Schillinger-Agati (2006). No questionário dos estudantes e dos docentes a análise aconteceu a partir de duas dimensões: a Assunção de Responsabilidade (RT) e a Reflexão Dirigida (GR). Podemos compreender que na RT o estudante assume a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, que pode ser possível por meio da utilização de metodologias ativas nos espaços de aprendizagem, a fim de permitir mais autonomia para os estudantes. Já na GR entendemos que quanto mais é permitido espaço para a discussão, para a relação entre teoria e prática, mais se possibilita ao estudante e ao professor o desenvolvimento da autonomia moral. Dentro das duas dimensões de análise existem quatro categorias de respostas: Curricular (atividade obrigatória para a formação do estudante); Semicurricular (atividade não obrigatória para a formação,

mas ligada à área de conhecimento do estudante); Extracurricular (atividade não obrigatória para a formação e não ligada a área de conhecimento do estudante); Não Curricular (atividade que acontece fora da instituição e não ligada à área de conhecimento do estudante). Por exemplo, quando pensamos em atividade curricular podemos mencionar as disciplinas ou estágios obrigatórios. Uma atividade semicurricular comum poderia ser a iniciação científica. Como atividade extracurricular temos as atividades esportivas ou políticas organizadas por centros acadêmicos e atividades não curriculares, atividades como participação em organizações comunitárias. Essas atividades são de Assunção de Responsabilidade. Atividades de Reflexão Dirigida seriam conversas, discussões ou supervisões relativas à prática nessas tarefas.

Quando estamos falando do docente, há uma compreensão de que ele atua tanto como colaborador da instituição (Quadro 06) quanto na formação dos estudantes (Quadro 07), portanto é necessário que as respostas sejam analisadas e separadas de acordo com essas duas funções. Por exemplo, a questão 19 (Apêndice C) se refere à autonomia do professor para definir sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos definidos. Essa questão se refere ao relacionamento entre o docente e a equipe gestora ou normas da instituição e visa identificar se há oportunidade de Assunção de Responsabilidade pelo docente dada sua relação com a instituição. Por outro lado, a questão 23 (Apêndice C) se refere a postura do docente em relação aos estudantes. Essa questão pergunta se o professor propôs trabalhos ou seminários, ou seja, se utiliza alguma forma de metodologia mais ativa oferecendo aos estudantes a oportunidade de Assunção de Responsabilidade.

Quanto às pontuações das respostas, estas seguiram o critério de: Muitas Vezes (3 pontos), Várias Vezes (2 pontos), Raramente (1 ponto), Nunca (0 ponto), Participação Ativa (3 pontos), Pouca Participação (2 pontos), Interessado, mas não ativo (1 ponto), Nenhum (0 ponto), Sim (1 ponto) e Não (0 ponto). Por vezes, foi necessário inverter a pontuação, pois existiram perguntas como 36, 42, 64 e 80 (no questionário dos estudantes) e 34, 40, 41, 52, 60, 74 e 86 (no questionário dos docentes) que apresentavam sentido contrário ao das demais perguntas, como por exemplo: “eu trabalhei sozinho, sem assistência”, “as tarefas e trabalhos solicitados reduzem-se à memorização e reprodução de textos indicados?”, dentre outras. No caso da inversão de pontuação, as respostas foram pontuadas da seguinte forma: Muitas Vezes (0 ponto), Várias Vezes (1 ponto), Raramente (2 pontos) e Nunca (3 pontos). Em

relação a variação de pontuação, mínima e máxima, dentro das categorias de resposta também houve diferença, dessa forma, foram calculadas as médias possíveis para cada dimensão. Situação que foi apresentada entre parênteses nos Quadros 05, 06 e 07. Nas mesmas Tabelas também são apresentadas as questões que contemplam cada uma das dimensões e categorias. Pode ser verificado na Tabela 09, que se refere ao questionário respondido pelos estudantes, que algumas questões (61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68 e 69) se repetem nas categorias de análise (Semi e Extracurricular) pois as duas avaliam a Reflexão Dirigida.

Quadro 05 – Estruturação da análise das respostas dos estudantes ao Questionário Ensino Superior: Formação em Psicologia (*ORIGIN/esfp*)

<b>Categorias/Dimensões</b>	<b>Assunção de Responsabilidade (RT)</b>	<b>Reflexão Dirigida (GR)</b>
Curricular	24, 25, 27, 40, 41, 42 (0 a 18 pontos/média 3)	26, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39 (0 a 27 pontos/média 3)
Semicurricular	47, 48, 49, 50 (0 a 4 pontos/média 1)	43, 44, 45, 46, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 (0 a 31 pontos/média 2,38)
Extracurricular	22, 30, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60 (0 a 14 pontos/média 1,16)	23, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 (0 a 30 pontos/média 3)
Não Curricular	14, 16, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76 (0 a 27 pontos/média 3)	13, 77, 78, 79, 80, 81 (0 a 18 pontos/média 3)

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 06 - Estruturação da análise das respostas dos docentes ao Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia (*ORIGIN/pd*) – enquanto colaborador da instituição

<b>Categorias/Dimensões</b>	<b>Assunção de Responsabilidade (RT)</b>	<b>Reflexão Dirigida (GR)</b>
Curricular	19, 22, 39, 56 (0 a 12 pontos/média 3)	18 (0 a 3 pontos/média 3)
Extracurricular	20, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70 (0 a 31 pontos/média 2,81)	21, 71, 72, 73, 74, 75 (0 a 18 pontos/média 3)
Não Curricular	76, 77, 78, 79, 80, 81, 82 (0 a 14 pontos/média 2,71)	83, 84, 85, 86, 87 (0 a 15 pontos/média 3)

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 07 - Estruturação da análise das respostas dos docentes ao Questionário Ensino Superior: Prática Docente na Formação em Psicologia (*ORIGIN/pd*) – enquanto atuante na formação dos estudantes

<b>Categorias/Dimensões</b>	<b>Assunção de Responsabilidade (RT)</b>	<b>Reflexão Dirigida (GR)</b>
Curricular	23, 25, 45, 46, 47 (0 a 9 pontos/média 1,8)	24, 26, 35, 36, 37, 38, 40, 41 (0 a 24 pontos/média 3)
Semicurricular	27, 28, 42, 43, 44, 48 (0 a 10 pontos/média 1,66)	29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60 (0 a 51 pontos/média 3)

Fonte: elaborado pela autora

Os dados qualitativos coletados nas perguntas 31, 32, 33, 82, 83 e 84 da adaptação do *ORIGIN/u* (2002) para os estudantes (Apêndice B) e nas perguntas 88 e 89 da adaptação do *ORIGIN/u* (2002) para os docentes (Apêndice C), foram analisados pela proposta de análise de conteúdo de Franco (2005, p.14), que pode ser compreendida tanto como uma concepção crítica como dinâmica da linguagem, em que esta é entendida como uma “construção real da sociedade e como expressão da existência humana, que elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação”. Desta forma, a análise de conteúdo é utilizada na produção de inferências sobre os dados verbais e/ou simbólicos, que são obtidos por meio das perguntas e das observações do pesquisador (FRANCO, 2005).

Já os dados do *MCT\_xt* foram organizados em planilhas eletrônicas do programa *Microsoft Excel*, nas quais foram calculados: os escores totais, dos dilemas em separado, entre os dilemas dois a dois, a retirada da média de preferência por estágio de competência moral e a comparação dos resultados do teste por grupos. Desta forma para a análise foi usado o Tamanho do Efeito (*Effect Size*), que segundo Aron, Coups e Aron (2013), é uma medida padronizada de diferença entre populações e este tamanho do efeito aumenta de acordo com as maiores diferenças entre as médias. Cohen apresenta um resumo das convenções do tamanho do efeito para diferentes médias, sendo que 20% é considerado pequeno, 50% médio e 80% grande (ARON; COUPS; ARON, 2013).

Quando consultado o Manual de Publicação da Associação Americana de Psicologia, de 2009, há a indicação da inclusão da medida de tamanho de efeito com

os resultados de testes de significância. Assim, sempre que for usado um procedimento de teste de hipóteses, também deve ser descoberto o tamanho do efeito (ARON; COUPS; ARON, 2013).

O resumo dos dados foi apresentado por meio de tabelas com medidas descritivas: média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo e mediana (md). Optou-se pelo uso de testes não paramétricos tendo em vista que as respostas dos itens do *MCT\_xt* são escores ordinais (VIEIRA, 2010). Para a comparação de dois grupos independentes utilizou-se o *Teste de Mann-Whitney*. Adotou-se o nível de significância de 5% de probabilidade para a rejeição da hipótese de nulidade, ou seja, de que os grupos eram iguais.

Para o questionário *MCT\_xt* foi estudado a relação dos escores dos dilemas com a idade e a religião. A análise da relação entre a religião e os escores dos dilemas foi realizada por meio do Teste Exato de *Fisher*. Para realizar o teste foi necessário criar categorias para as variáveis dos dilemas, optou-se por classificar os estudantes com escores de 0,0 até 9,9 - baixo, de 10,0 até 29,9 - médio, de 30,0 até 49,9 - alto e os escores maiores que 50,0 foram categorizados como muito alto. A variável religião foi classificada a partir de quem declarou religião ou não declarou religião. Considerou-se um nível de significância de 5%.

A relação entre as variáveis idade e escores dos dilemas foram analisadas pelo coeficiente de correlação de *Spearman*. Este coeficiente é indicado quando os escores dos dilemas foram gerados por variáveis qualitativas ordinais (COHEN, 2001).

A entrevista realizada com a coordenadora do curso de Psicologia da IES 02 foi gravada e transcrita, permitindo uma melhor análise e interpretação qualitativa dos dados.

Os dados foram considerados de acordo com o referencial teórico utilizado na pesquisa e as características da população participante do estudo. E durante as coletas de dados a pesquisadora realizou anotações e observações que foram incluídas na análise final.

### **3.6 Aspectos éticos e critérios para a realização e participação na pesquisa**

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp de Marília, sendo aprovado pelo Parecer – 2.550.196 (Anexo B),

em reunião dia 21/02/2018. Posteriormente, foi solicitada emenda no projeto devido a inclusão de mais um instrumento de coleta de dados (*MCT\_xt*) com os estudantes do segundo e quinto ano da IES 01 e 02. A emenda foi aprovada pelo Parecer - 2.611.297 (Anexo C), pelo mesmo Comitê de Ética, no dia 20/04/2018.

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste capítulo apresentaremos os resultados encontrados na pesquisa, bem como a discussão dos mesmos. Para facilitar a compreensão, os resultados são apresentados de acordo com a seguinte estrutura:

- 1) Resultados da IES 01 – estudantes de segundo ano;
- 2) Resultados da IES 01 – estudantes de quinto ano;
- 3) Comparativo dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 01;
- 4) Resultados da IES 02 – estudantes de segundo ano;
- 5) Resultados da IES 02 – estudantes de quinto ano;
- 6) Comparativo dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 02;
- 7) Comparativo dos segundos anos das duas IESs;
- 8) Comparativo dos quintos anos das duas IESs;
- 9) Resultados da IES 01 – docentes;
- 10) Resultados da IES 02 – docentes;
- 11) Comparativos dos docentes das duas IESs;
- 12) Análise qualitativa da entrevista com a coordenadora da IES 02.

#### **5.1 Resultados da IES 01 – estudantes de segundo ano**

##### **5.1.1 Questionário *ORIGIN/esfp***

A amostra dos estudantes do segundo ano da IES 01 apresentou 28 respondentes. Necessita-se esclarecer que três estudantes deixaram de uma a cinco questões sem respostas, portanto, algumas questões possuem menos respondentes que outras.

Tabela 09 - Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida nos estudantes do segundo ano da IES 01

	Assunção de Responsabilidade (RT)				Reflexão Dirigida (GR)			
	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	1,28	0,38	0,0	3,00	1,93	0,37	0,0	3,00
<b>Semicurricular</b>	0,205	0,26	0,0	1,00	1,11	0,42	0,0	2,38
<b>Extracurricular</b>	0,192	0,11	0,0	1,16	1,22	0,90	0,0	3,00
<b>Não curricular</b>	0,551	0,42	0,0	3,00	1,75	0,72	0,0	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Nota: Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

Conforme apresentado no Quadro 05, no capítulo sobre o método, foi calculada a média de cada dimensão da RT e da GR. Então por exemplo, a dimensão RT curricular poderia ter uma pontuação máxima de 18, sendo seis respostas de até 3,0 pontos cada. Na análise dos dados dos respondentes a média foi de 1,28 na RT curricular, o que corresponde a 42,66% atingido nas respostas da média máxima (que seria de até 3,0). Esse cálculo foi realizado em todas as tabelas que trazem a análise descritiva da RT e GR. Na RT semicurricular, a média seria 1,0, contudo os estudantes do segundo ano obtiveram somente 20,50% deste valor. Na extracurricular, a média seria de 1,16, sendo que os estudantes atingiram 16,55% deste número. Na não curricular a média máxima seria de 3,0, e os estudantes obtiveram 18,30% deste valor.

A dimensão GR extracurricular e não curricular apresentaram maior amplitude, seguida da semicurricular e da curricular. A média das dimensões também se apresentou abaixo da pontuação possível para cada dimensão, mas mais próxima da pontuação média máxima. A média para a curricular seria 3,0, no entanto, foi apresentada uma média de 1,93, o que corresponde a 64,33% da pontuação máxima. Na semicurricular, a média seria 2,38, contudo os estudantes do segundo ano obtiveram somente 46,63% deste valor. Na extracurricular, a média seria de 3,0, sendo que os estudantes atingiram 40,66%. Na não curricular a média seria de 3,0, e os estudantes obtiveram 58,33% deste valor.

Os valores de mínimo e máximo apresentados na Tabela 09, correspondem a variação da escala para aquela dimensão. Ressalta-se que as dimensões RT extracurricular e GR semicurricular eram compostas com questões de

escalas de 0,0 a 1,0 e de 0,0 a 3,0 pontos, portanto uma escala mista. Destacamos que na dimensão RT extracurricular, embora a média dos estudantes pesquisados apresentou valor de 0,192, a média máxima da dimensão era 1,16, pois havia 11 questões com escala de 0,0 a 1,0 ponto e uma questão de 0,0 a 3,0 pontos.

As medidas são influenciadas pela forte dispersão dos dados que pode ser verificado pela magnitude do desvio, ou seja, pelas questões que não foram apresentadas respostas pelos estudantes, bem como por causa das questões que não se aplicavam ao participante (como por exemplo, quando perguntado sobre a prática de atividades como monitoria).

Quando perguntado aos estudantes do segundo ano da IES 01 a questão 31: “De que forma você pode contribuir para a organização de eventos do curso de Psicologia?”, observamos que 13 estudantes apresentaram respostas para a questão, mas a maioria delas está ligada à participação nos eventos, como Semana da Psicologia e Palestras. Dos 28 participantes, 12 estudantes não responderam à questão e três estudantes disseram que não contribuem na organização de eventos da Psicologia.

Quadro 08 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas apenas à participação nos eventos	06 (estudantes: 05, 08, 09, 23, 25, 28)	40,000
Relacionadas à elaboração de relatórios a partir das palestras que participaram	02 (estudantes: 01, 21)	13,333
Não especificado a forma de contribuição, apenas os eventos	02 (estudantes: 02, 03)	13,333
Relacionadas à arrecadação de alimentos	02 (estudantes: 21, 27)	13,333
Relacionadas ao auxílio na divulgação dos eventos	02 (estudantes: 10, 12)	13,333
Relacionadas à participação em Centro Acadêmico	01 (estudante 02)	6,670
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A partir das respostas dos estudantes do segundo ano da IES 01 sobre a forma como contribuem para a organização de eventos no curso de Psicologia (Quadro 08), houve um agrupamento em categorias, bem como foi apresentada uma frequência de vezes que as respostas dos estudantes se encaixam nas categorias, podendo cada estudante apresentar respostas que se encaixam em mais de uma categoria. Houve uma maior incidência de respostas relacionadas apenas à participação nos eventos e uma menor incidência de respostas relacionadas à participação em Centro Acadêmico, que diretamente organiza as atividades dos eventos em Psicologia, na referida instituição de educação superior.

Houve também uma maior ênfase na pergunta 32 do questionário, “Em qual(ais) evento(s) você teve a oportunidade de contribuir?”, quanto aos eventos que pode contribuir. As respostas apresentadas estiveram ligadas à Luta Antimanicomial (com seis respostas que se enquadram nesta categoria), Semana da Psicologia (com quatro respostas), arrecadação de alimentos (com três respostas), passeatas (com duas respostas) e serviço comunitário (com apenas uma resposta). Houveram 15 participantes que não responderam a esta questão.

Quando se questiona aos estudantes do segundo ano de Psicologia da IES 01 a pergunta de número 33 “O que a faculdade oferece para que eles participem?” houveram nove respostas para atividades complementares, que conseqüentemente geram horas complementares para o cumprimento da carga horária total do curso. Também foram apresentadas diversas outras atividades como: palestras, minicursos, debates, filmes, feiras, gincanas, seminários, Semana da Psicologia, Luta Antimanicomial, arrecadação de alimentos e campanha do agasalho. Quatro estudantes não responderam à questão.

A questão 82 perguntava: “Você considera que na formação em Psicologia deveriam ser melhorados alguns aspectos? Se sim, quais?”. Os estudantes do segundo ano da IES 01 apresentaram respostas que abrangem desde modificações na graduação que estão matriculados até na própria formação do psicólogo como um todo. Foram apresentadas 15 respostas positivas, ou seja, com descrição da necessidade de mudanças, 12 respostas de que não consideram que deveriam ser melhorados aspectos na formação (inclusive algumas dessas respostas destacam que a formação é de excelência, que o curso é completo). Uma das respostas “*Não, pois alguns deixam a desejar*” apresenta-se de maneira confusa, não conseguindo ser identificado o pensamento que o estudante queria demonstrar.

Quadro 09 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das repostas</b>
Relacionadas à forma de trabalho dos professores	04 (estudantes: 01, 13, 25, 28)	21,00
Relacionadas às metodologias ativas e recursos	04 (estudantes: 01,10, 21, 22)	21,00
Relacionadas a mais discussões sobre as questões atuais da sociedade	02 (estudantes: 02, 14)	11,00
Relacionadas às mudanças na grade curricular	02 (estudantes: 11, 24)	11,00
Relacionadas à prática profissional	02 (estudantes: 14, 15)	11,00
Relacionadas à responsabilidade no trabalho com o outro	01 (estudante 04)	5,00
Relacionadas à afetividade dos estudantes	01 (estudante 14)	5,00
Relacionadas às oportunidades da profissão	01 (estudante 17)	5,00
Relacionadas ao cumprimento de prazos e horários	01 (estudante 24)	5,00
Relacionadas ao maior acesso dos estudantes às palestras e cursos	01 (estudante 27)	5,00
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

No Quadro 09 são conhecidas as categorias de respostas dos estudantes do segundo ano da IES 01 sobre o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia. Houve uma maior frequência de respostas (quatro respostas em cada categoria) relacionadas a forma de trabalho dos professores (*“Mais atenção dos professores perante as necessidades dos estudantes”*) e as metodologias ativas e recursos (*“A interação de atividades para com o outro e não com enfoque somente em sala em relação no curso”*). Em seguida vieram as categorias: mais discussões sobre as questões atuais da sociedade (*“Estimular a consciência dos estudantes em relação a questões atuais”*), mudanças na grade (*“Acredito que a questão patológica, genética,*

*doenças e transtornos, deveriam receber atenção especial, a base biológica é pouca, a grade poderia ser melhorada nesse aspecto”*) e prática profissional (com duas respostas em cada uma delas). Enquanto, respostas relacionadas à responsabilidade no trabalho com o outro, a afetividade dos estudantes, às oportunidades da profissão, ao cumprimento de prazos e horários e ao maior acesso dos estudantes às palestras e cursos, tiveram menor frequência, com apenas uma resposta que se enquadrava em cada categoria.

Na questão 83: ‘Você considera que as supervisões em Psicologia contribuem para a sua formação profissional? Em quais aspectos?’, 26 estudantes do segundo ano da IES 01 responderam afirmativamente à questão. Apenas um participante não justificou a sua resposta e outro apresentou uma resposta genérica. Dois estudantes que responderam afirmativamente, apresentaram críticas à forma como as supervisões vem acontecendo e do receio da prática profissional, a partir da formação que estão recebendo. Já dois estudantes disseram que não saberiam se posicionar por não terem tido estágio, embora sejam estudantes que estão cursando a disciplina de Estágio Básico e realizam supervisões semanais sobre os aspectos observados em campo de estágio. As respostas serão classificadas em categorias, frequência e porcentagem no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 quanto à forma que as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências	09 (estudantes: 01, 02, 09, 10, 11, 14, 15, 22, 24)	33,33
Relacionadas à ampliação do conhecimento	07 (estudantes: 04, 05, 16, 17, 18, 19, 20)	25,95
Relacionadas à segurança sentida pelo estudante	05 (estudantes: 08, 11, 12, 24, 26)	18,51
Relacionadas à contribuição para a prática profissional futura	03 (estudantes: 03, 05, 27)	11,11
Relacionadas à diferentes pontos de vista	02 (estudantes: 04, 21)	7,40
Relacionadas ao acesso a diferentes experiências da	01 (estudante 08)	3,70

prática profissional		
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A maior incidência de respostas está apresentada em ordem decrescente: da categoria relacionada ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências (*“Quando temos dúvidas as supervisoras nos ajudam a tirá-las”; “Acredito que qualquer roda de exposição e aprendizado é aproveitável, ver as experiências, comparar, se sentir compreendido”*), seguida da ampliação do conhecimento, da segurança sentida pelo estudante (*“De forma que auxilia e passa confiança para a prática”*), da contribuição para a prática profissional futura, da compreensão de diferentes pontos de vista (*“É o momento que temos para descobrir e ver outros pontos de vista, e isso faz com que ampliemos o conhecimento e o campo de visão”*) e por último, do acesso a diferentes experiências da prática profissional.

A questão 84: “Além das atividades mencionadas nas diversas seções deste questionário, haveria ainda outras nas quais você tenha oportunidade de trabalhar de forma mais independente, ou seja, definir sua própria forma de trabalho, encontrar soluções e responsabilizar-se por atingir os objetivos estabelecidos ou criar e implantar projetos? (por ex. na IES, na comunidade ou em outras instituições)”, dos 28 estudantes participantes, 4 não responderam à questão, 15 responderam que não tem outras atividades e 9 responderam afirmativamente à questão.

Quadro 11 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 01 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem de respostas</b>
Relacionadas às possibilidades práticas propiciadas pelo próprio curso	04 (estudantes: 03, 04, 11, 14)	50,00
Relacionadas às palestras	01 (estudante 01)	12,50
Relacionadas ao desenvolvimento de projeto no Programa Escola da Família	01 (estudante 02)	12,50
Relacionadas às atividades	01 (estudante 10)	12,50

religiosas		
Relacionadas às atividades culturais e artesanais	01 (estudante 21)	12,50
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

O Quadro 11 traz as categorias de respostas dos estudantes do segundo ano da IES 01 sobre possibilidades de trabalhar de forma mais independente em outras atividades. A maior incidência de respostas está na categoria relacionada às possibilidades práticas propiciadas pelo próprio curso, não sendo apresentada por estes estudantes outras situações cotidianas que eles possam desenvolver atividades com mais autonomia. Outras categorias foram relacionadas: a palestras, ao desenvolvimento de projetos no Programa Escola da Família, a atividades religiosas, culturais e artesanais. Apenas uma resposta “*Estou ansiosa para começar o projeto de pesquisa*” não foi agrupada em nenhuma categoria por não apresentar atividade que se configure como trabalhar de forma mais autônoma e independente.

### 5.1.2 Moral Competence Test (MCT\_xt)

Na Tabela 10 são apresentados os dados das medidas descritivas para os dilemas avaliados pelos estudantes de segundo ano.

Tabela 10 - Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do segundo ano da IES 01

	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
Operários	36,6	35,9	23,2	76,3	0,0
Médico	24,2	23,4	19,9	66,5	0,0
Juiz	26,3	21,7	22,0	92,0	0,0
Operários/Médico	14,5	13,0	11,1	42,5	0,9
Operário/Juiz	15,4	14,0	11,7	42,7	0,0
Médico/Juiz	12,7	13,6	9,26	36,9	0,0
Escore total dos dilemas	10,0	7,31	8,0	28,2	0,4

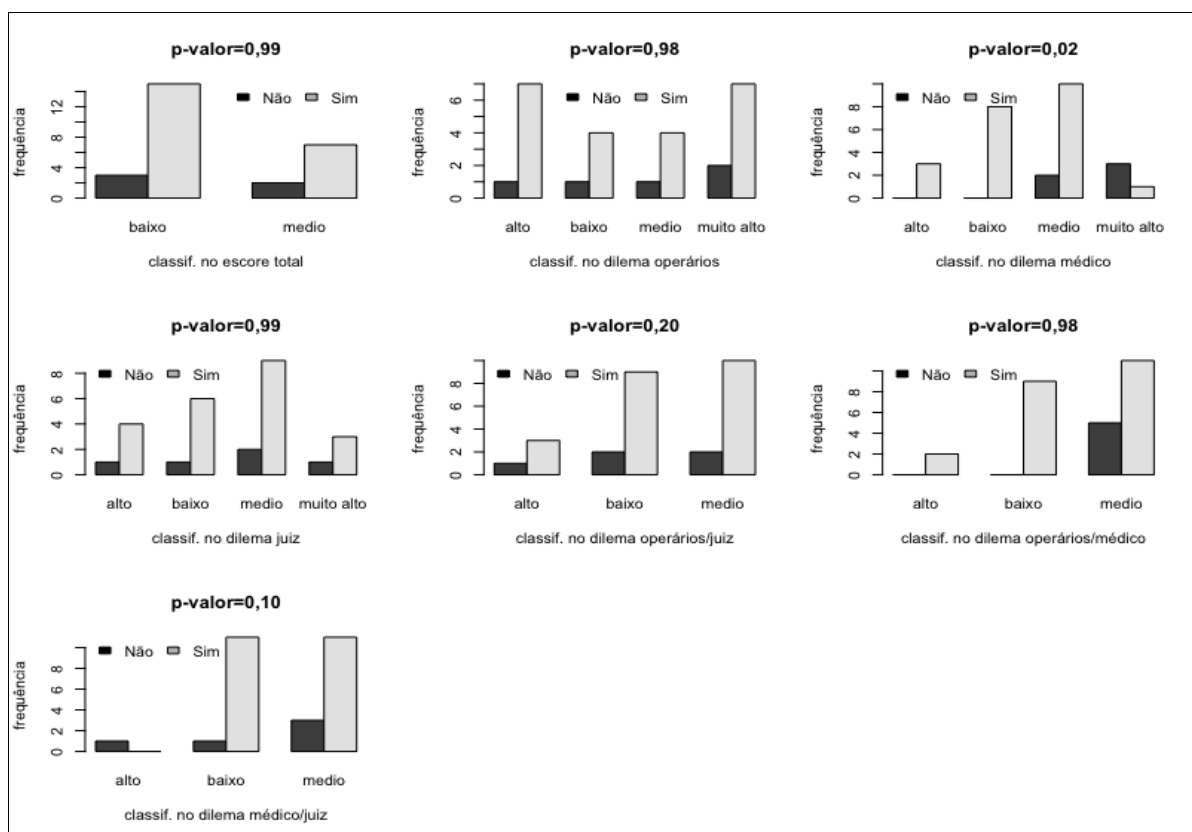
Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 10 é possível verificar que na maioria dos dilemas a média do escore têm valor maior que a mediana, o que indica uma distribuição assimétrica à

direita, ou seja, ocorrem mais os escores menores que a média. Somente o dilema médico/juiz, apresentou mediana maior que a média, indicando uma distribuição assimétrica à esquerda, significando que ocorre concentração de escores maiores que a média. As medidas que indicam a dispersão apresentaram de média a alta variabilidade, inclusive para o escore total dos dilemas (10,0), que de acordo com o referencial de Lind (2010) de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Os estudantes do segundo ano também foram indagados sobre a religião que seguem. Para verificar se existe relação entre os escores dos dilemas com a religião, foi realizado o teste Exato de Fisher. O Gráfico 01 apresenta os dados que relacionam as variáveis com seus respectivos p-valores.

Gráfico 01 - Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário *MCT\_xt* dos 27 estudantes do segundo ano da IES 01



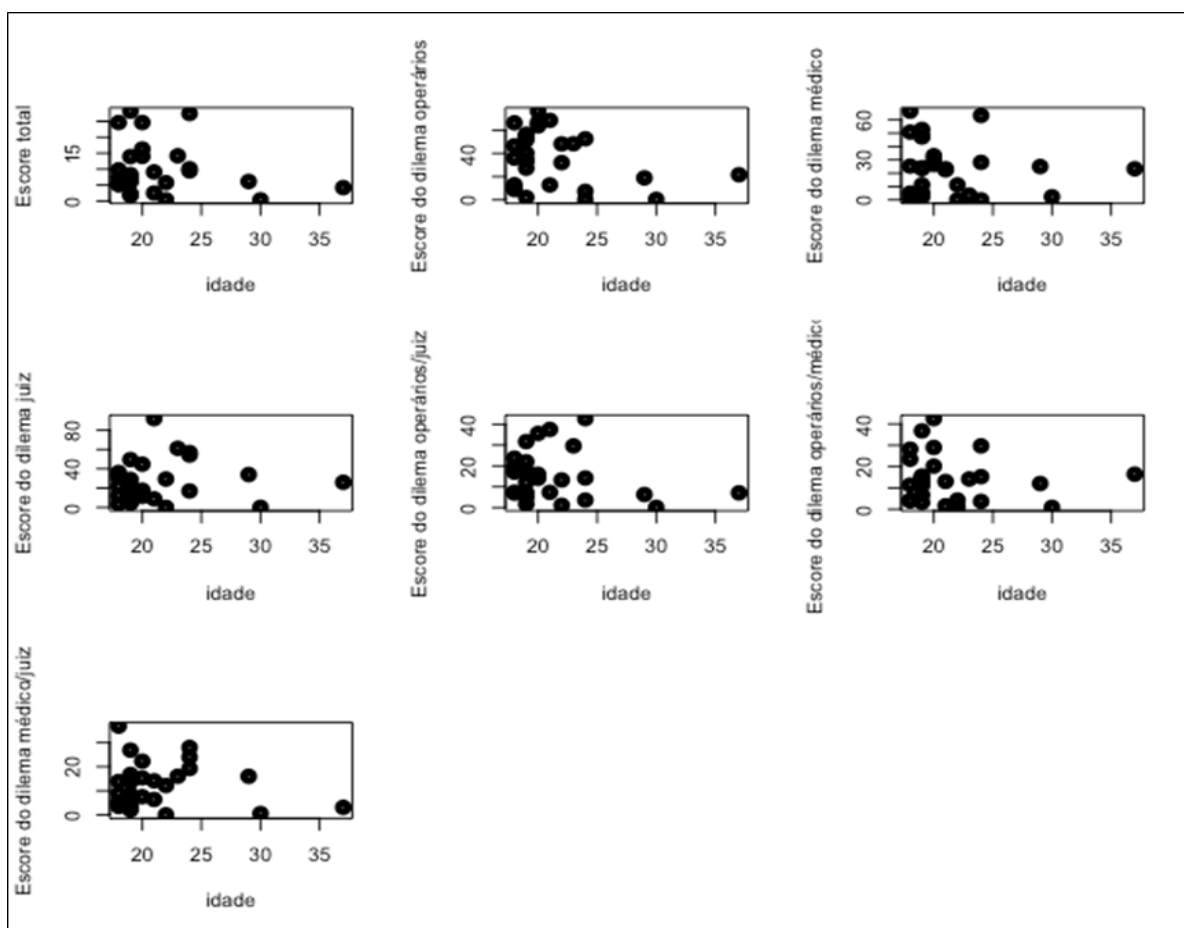
Fonte: dados da pesquisa

A execução do teste adota como hipótese nula que a proporção de estudantes que declararam religião não está associada ao escore do dilema. A

aplicação do Teste Exato de *Fisher* indicou que somente o escore do dilema do médico apresentou associação com a declaração de religião, considerando um nível de significância de 5%, pois o p-valor encontrado é de 0,02. Foi possível observar no dilema do médico, que a maior proporção de estudantes que declararam religião foi classificada com escore baixo e médio. Já os que não declararam religião foram classificados com escores médio e muito alto. Para os demais escores dos dilemas não é possível afirmar que existe relação com a declaração de religião.

Os escores dos dilemas foram relacionados com a idade para verificar se existe correlação. Em um primeiro momento elaborou-se o diagrama de dispersão para verificar o comportamento dos dados. O Gráfico 02 apresenta os resultados.

Gráfico 02 - Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do segundo ano da IES 01



Fonte: dados da pesquisa

O comportamento dos escores dos dilemas e das idades apresentados no Gráfico 02 indicam uma concentração dos dados no início do intervalo da idade,

justificado pela idade dos estudantes do segundo ano, contudo, no eixo dos escore é possível verificar uma dispersão dos dados. Utilizando a ferramenta de análise de associação, coeficiente de *Spearman* não foi possível comprovar estatisticamente a correlação entre as variáveis.

## 5.2 Resultados da IES 01 – estudantes de quinto ano

### 5.2.1 Questionário *ORIGIN/esfp*

Os dados apresentados na Tabela 11 referem-se as medidas descritivas construídas a partir da quantificação da escala, como apresentado no Quadro 05, do método.

Tabela 11 - Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida nos estudantes do quinto ano da IES 01

	Assunção de Responsabilidade (RT)				Reflexão Dirigida (GR)			
	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	1,730	0,35	0,0	3,00	2,22	0,42	0,0	3,00
<b>Semicurricular</b>	0,268	0,30	0,0	1,00	1,36	0,42	0,0	2,38
<b>Extracurricular</b>	0,324	0,13	0,0	1,16	1,71	0,66	0,0	3,00
<b>Não curricular</b>	0,606	0,45	0,0	3,00	1,87	0,59	0,0	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

Os estudantes do quinto ano da IES 01 apresentaram média das dimensões consideravelmente abaixo da pontuação média máxima para cada dimensão. A média máxima para a RT curricular seria 3,0, no entanto, foi apresentada uma média de 1,730, o que corresponde a 57,66% da pontuação média máxima. Na semicurricular, a média máxima seria 1,0, contudo os estudantes do quinto ano obtiveram somente 26,93% deste valor. Na extracurricular, a média máxima era de 1,16, sendo que os estudantes atingiram 27,93% deste número. Na não curricular seria de 3,0, e os estudantes obtiveram 20,20% deste valor.

A média para a curricular seria 3,0, no entanto, foi apresentada uma média de 2,22, o que corresponde a 74,00% da média máxima. Na semicurricular, seria 2,38, contudo os estudantes do quinto ano obtiveram somente 57,14% deste valor. Na extracurricular, a média máxima de 3,0, sendo que os estudantes atingiram 57,00% deste número. Na não curricular calculava-se média 3,0 na escala, e os estudantes obtiveram 62,33% deste valor.

Nesta análise as medidas também são influenciadas pela forte dispersão dos dados que pode ser verificado pela magnitude do desvio, tal fato corresponde a dados faltantes ou que não se aplicam aos participantes.

Na questão 31: “De que forma você pode contribuir para a organização de eventos do curso de Psicologia?” dos 28 participantes do quinto ano da IES 01, 13 não responderam à questão e 15 responderam que apresentam situações que vão desde a contribuição com ideias até o desenvolvimento da organização dos eventos.

Quadro 12 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas à contribuição com ideias para os eventos	04 (estudantes: 02, 05, 09, 20)	25,00
Relacionadas à participação em Centro Acadêmico	04 (estudantes: 06, 12, 15, 17)	25,00
Relacionada à organização dos eventos	04 (estudantes: 07, 16, 20, 26)	25,00
Relacionadas à apresentação de trabalho científico nos eventos	02 (estudantes: 03, 08)	12,50
Relacionada à divulgação dos eventos	01 (estudante 10)	6,25
Não especificado a forma de contribuição, apenas os eventos	01 (estudante 14)	6,25
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A partir das respostas dos estudantes do quinto ano da IES 01 sobre a forma como contribuem para a organização de eventos no curso de Psicologia (Quadro

12), houve um agrupamento em categorias, bem como foi apresentada uma frequência de vezes que as respostas dos estudantes se encaixam nas categorias, podendo cada estudante apresentar respostas que se encaixam em mais de uma categoria. As categorias que mais apresentaram respostas, quatro para cada uma delas, foram: na contribuição com ideias para os eventos, na participação em Centro Acadêmico (que está diretamente ligado ao desenvolvimento das atividades ligadas ao curso de Psicologia) e na organização dos eventos. Houveram também duas respostas na categoria de apresentação de trabalho científico em eventos, o que se configura como uma participação nos eventos, e não, uma contribuição para a organização dos mesmos. Também foram apresentadas: uma resposta de divulgação destes e uma resposta em que não foi especificado a forma de contribuição, apenas o evento (palestras).

Na pergunta 32 do questionário, “Em qual(ais) evento(s) você teve a oportunidade de contribuir?”, as respostas apresentadas estiveram ligadas: ao Dia do Psicólogo com o desenvolvimento de uma gincana entre os estudantes (com cinco respostas que se enquadram nesta categoria), Semana da Psicologia (com sete respostas), Luta Antimanicomial (com três respostas), Feira desenvolvida nos Estágios Básicos (com três respostas), Fórum da Psicologia com participação dos estudantes egressos (com três respostas) e na distribuição de folhetos informativos sobre o curso de Psicologia (uma resposta). As respostas dos estudantes podem se enquadrar em mais de uma categoria. Houveram 13 participantes que não responderam a esta questão.

Quando se questiona (pergunta de número 33) aos estudantes do quinto ano de Psicologia da IES 01 “O que a faculdade oferece para que eles participem?” foi apresentado que a faculdade oferece palestras, debates, estágios, eventos (Semana da Psicologia, Luta Antimanicomial, Semana de Psicologia, gincana), possibilidade de apresentação de trabalhos científicos, horas complementares com a emissão de certificados, atividades extracurriculares, bolsas de estudo, fichamentos, cursos, Centro Acadêmico, professor orientador e oportunidade de conhecimento de novos conteúdos. Cinco estudantes não responderam à questão.

A questão 82 pode abranger respostas de modificações na graduação que estão matriculados ou na própria formação do psicólogo como um todo, assim, os estudantes de quinto ano da IES 01 apresentaram: 20 respostas positivas com descrição da necessidade de mudança na formação e uma resposta positiva que

apresenta apenas que deveria ocorrer modificação na formação, mas não identifica qual; e 07 respostas de que não consideram que deveriam ser melhorados aspectos na formação, inclusive uma delas destaca que o curso é bom.

Quadro 13 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionada aos estágios	06 (estudantes: 06, 08, 13, 14, 17, 23)	21,42
Relacionadas às mudanças na grade curricular	06 (estudantes: 11, 12, 13, 18, 19, 22)	21,42
Relacionada à prática docente	05 (estudantes: 03, 15, 17, 20, 27)	17,89
Relacionadas às questões institucionais	03 (estudantes: 01, 03, 20)	10,71
Relacionadas à ética	02 (estudantes: 03, 23)	7,14
Relacionadas ao oferecimento de mais cursos e palestras aos estudantes	02 (estudantes: 09, 16)	7,14
Relacionadas a mais discussões sobre as questões atuais da sociedade	01 (estudante 02)	3,57
Relacionadas a maior compreensão das abordagens psicológicas	01 (estudante 02)	3,57
Relacionada à infraestrutura da instituição	01 (estudante 06)	3,57
Relacionadas à afetividade dos estudantes	01 (estudante 07)	3,57
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

No Quadro 13 conhecemos as categorias de respostas dos estudantes de quinto ano da IES 01 sobre o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia. A maior frequência de respostas esteve relacionada aos estágios e a mudanças na grade curricular (*“Com relação as áreas de estágio, a faculdade deveria oferecer mais campos de estágio, no que se refere as ênfases por exemplo, deveria ser obrigatório passar por todas elas e não serem optativas”*), seguida de questões da prática docente

(“Professores adequados e atuantes na área em que dão aula, ou especialistas no assunto”), questões institucionais, relacionadas à ética (“Deveria melhorar a ética de um professor, pois o mesmo não sabe parar algumas questões”), ao oferecimento de mais cursos e palestras aos estudantes. As categorias que tiveram o menor agrupamento de respostas foram: mais discussões sobre questões atuais da sociedade, maior compreensão das abordagens psicológicas, relacionadas à infraestrutura da instituição e à afetividade dos estudantes.

Também foi questionado aos estudantes do quinto ano da IES 01: “Você considera que as supervisões em Psicologia contribuem para a sua formação profissional? Em quais aspectos?”. Os 28 estudantes participantes responderam afirmativamente à questão. Mas apenas um participante não justificou a sua resposta. As respostas serão classificadas em categorias, frequência e porcentagem no Quadro a seguir.

Quadro 14 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 quanto à forma que as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências	14 (estudantes: 02, 04, 05, 07, 08, 09, 15, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 28)	45,16
Relacionadas ao acesso a diferentes experiências da prática profissional	05 (estudantes: 03, 11, 12, 16, 17)	16,12
Relacionadas à contribuição para a prática profissional futura	04 (estudantes: 06, 14, 22, 24)	12,91
Relacionadas à integração de teoria e prática	03 (estudantes: 06, 13, 20)	9,70
Relacionadas à segurança sentida pelo estudante	02 (estudantes: 15, 26)	6,45
Relacionadas ao aumento da capacidade de escuta e entendimento	01 (estudante 01)	3,22
Relacionadas à subjetividade profissional	01 (estudante 10)	3,22

Relacionada aquilo que era esperado pelo estudante	01 (estudante 27)	3,22
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A maior incidência de respostas está na categoria relacionada ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências (como por exemplo, “(...) *é um espaço onde temos a oportunidade de discutir nossas práticas e receber orientação para proceder*”), seguida do acesso a diferentes experiências da prática profissional (“*Atualmente as supervisões são discutidas propostas diferentes com os estudantes e o responsável e com isso, você aprende um pouco de cada*”), relacionadas a contribuição para a prática profissional futura (como por exemplo, “(...) *pois são com as supervisões que conseguimos chegar ao patamar do ser profissional (...)*”), relacionadas à integração de teoria e prática (no exemplo, “(...) *pois é a partir dela que podemos correlacionar tanto a teoria como as práticas e trabalhar em grupo proporciona mais aprendizado*”) e relacionada a segurança sentida pelo estudante (“(...) *é o espaço de discussão que temos e uma fonte de segurança*”). As demais categorias apresentaram apenas uma resposta que se enquadrava em cada uma delas.

Na questão 84: “Além das atividades mencionadas nas diversas seções deste questionário, haveria ainda outras nas quais você tenha oportunidade de trabalhar de forma mais independente, ou seja, definir sua própria forma de trabalho, encontrar soluções e responsabilizar-se por atingir os objetivos estabelecidos ou criar e implantar projetos? (por ex. na IES, na comunidade ou em outras instituições)” dos 28 estudantes participantes, 3 não responderam à questão, 10 responderam que não tem outras atividades e 15 responderam afirmativamente à questão.

Quadro 15 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 01 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das repostas</b>
Relacionadas à possibilidade de trabalho futuro	05 (estudantes: 05, 14, 20, 22, 24)	33,33

Relacionadas à trabalho voluntário	03 (estudantes: 01, 03, 13)	20,00
Relacionadas às oportunidades que a instituição poderia oferecer	03 (estudantes: 02, 07, 27)	20,00
Respostas que não foram analisadas	02 (estudantes: 12, 17)	13,33
Relacionadas à prática em instituições educacionais	01 (estudante 18)	6,67
Relacionadas às atividades religiosas	01 (estudante 19)	6,67
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes.

Com a análise das respostas foi possível concluir que parte dos participantes não compreendeu o que a questão abordava, apresentando assim, respostas sobre desejos futuros de prática profissional (como por exemplo, *“Tenho em mente que futuramente eu inicie uma pós-graduação em Psicologia esportiva, onde define bem o compromisso de definir uma forma própria de trabalho, encontrando soluções e atingindo objetivos necessários”*), ou mesmo o que a instituição de ensino superior deveria ofertar para os estudantes e para a comunidade (*“A faculdade onde estudo poderia oferecer maiores possibilidades para iniciação científica e possuir um vínculo mais forte com a comunidade”*). Algumas respostas não foram analisadas, como por exemplo: *“Ideias as vezes surgem de modo a que apareça conflitos e/ou outros aspectos dentro, principalmente de algumas instituições e da comunidade”*, por apresentarem um entendimento confuso. Dentre aquilo que era esperado como resposta, a de maior incidência foi a relacionada à trabalho voluntário.

### **5.2.2 Moral Competence Test (MCT\_xt)**

Os dados do MCT\_xt dos estudantes do quinto ano da IES 01 foram analisados segundo medidas de tendência central: média e mediana, e de dispersão: desvio padrão, máximo e mínimo. Os resultados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 - Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do quinto ano da IES 01

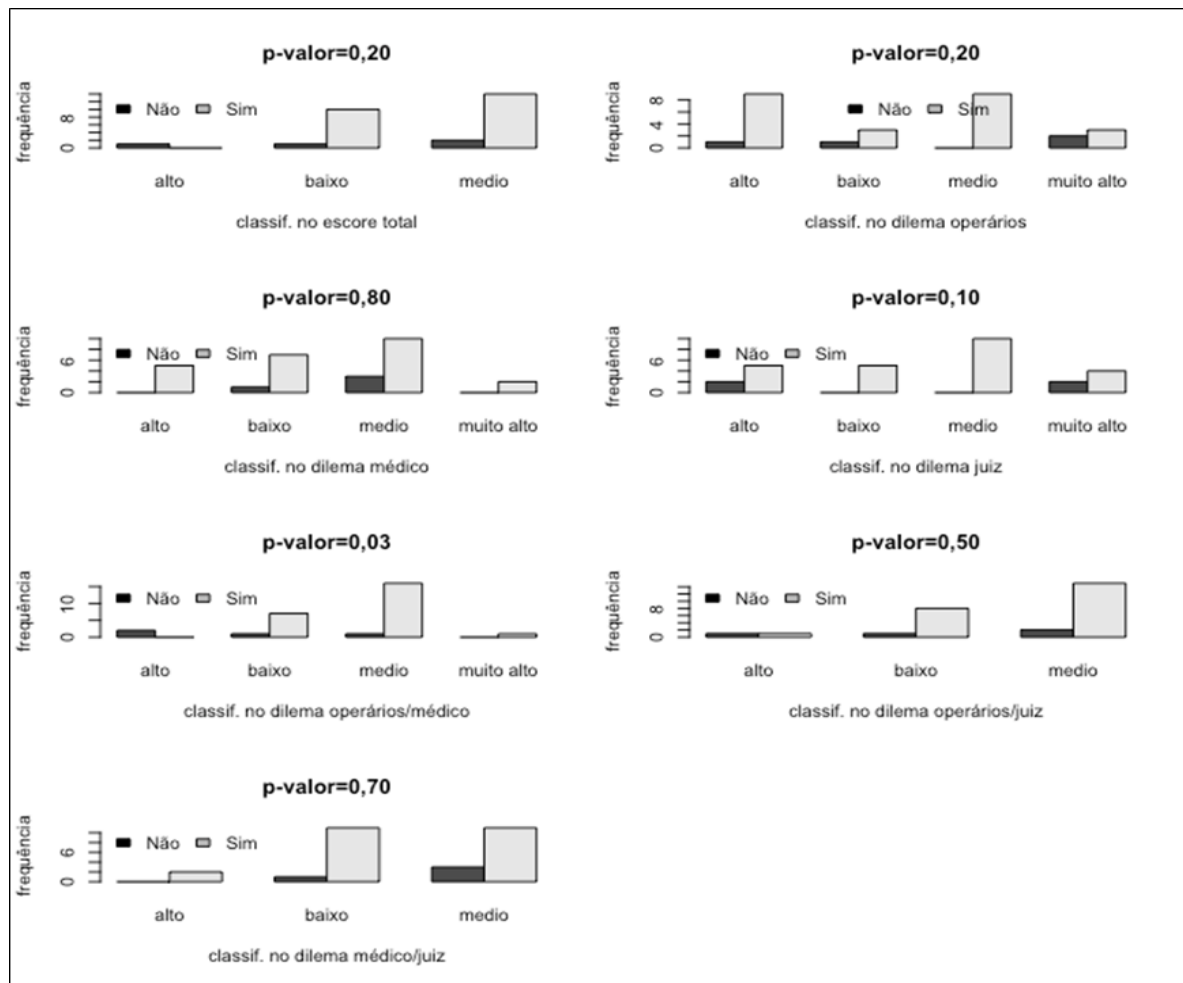
	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
Operários	35,3	36,9	21,6	87,8	1,80
Médico	23,6	23,5	16,8	57,3	0,00
Juiz	31,6	29,1	22,3	75,0	0,00
Operários/Médico	15,3	17,1	9,9	39,1	0,29
Operário/Juiz	18,0	17,1	13,9	64,8	0,43
Médico/Juiz	14,5	12,0	10,2	32,6	0,74
Escore total dos dilemas	12,1	11,6	8,6	31,1	0,26

Fonte: dados da pesquisa

Os dilemas operários e operários/médicos apresentaram a mediana maior que a média, indicando que existe uma maior concentração de escores maiores que a média. O dilema do médico apresentou escore da média e mediana quase idênticos, ou seja, a distribuição do escore é simétrica. Para os demais dilemas, o escore da média é maior que a mediana, indicando que a concentração dos escores encontram-se no início do intervalo. As medidas de dispersão apresentaram-se de média a alta variabilidade, demonstrando assim que o banco de dados está disperso em relação à média. O escore total dos dilemas foi considerado médio (12,1). Segundo Lind (2010), podemos adotar o seguinte referencial para os dados do Teste MCT\_xt: de 0 a 9, baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Os estudantes do quinto ano foram indagados sobre a religião que seguem. Para verificar se existe relação entre os escores dos dilemas dos estudantes do quinto ano segundo a declaração de religião, realizou-se o teste exato de *Fisher*. No Gráfico 03 é possível verificar as proporções de respostas para cada dilema e o resultado do *p valor* calculado pelo teste exato de *Fisher*.

Gráfico 03 - Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário MCT\_xt dos 28 estudantes do quinto ano da IES 01

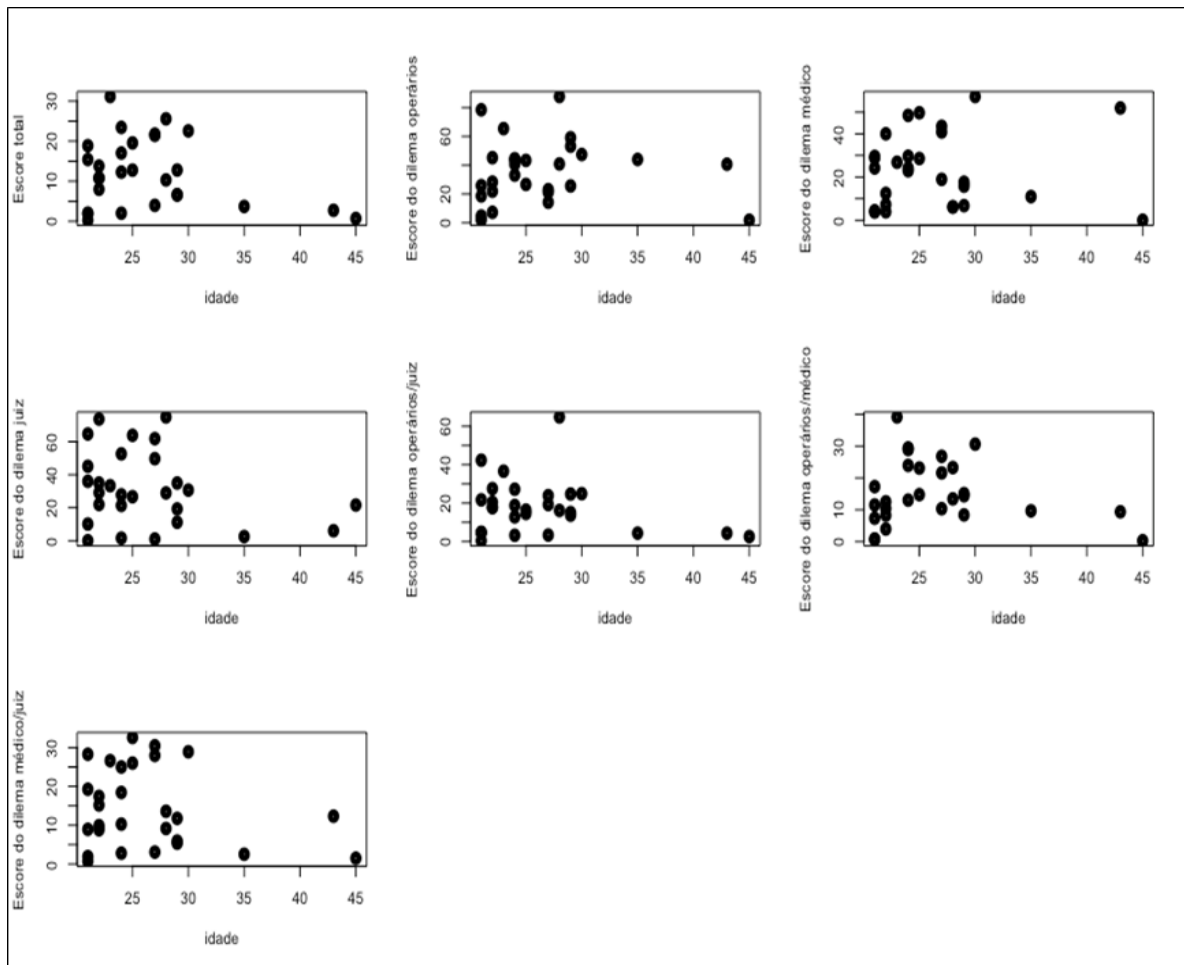


Fonte: dados da pesquisa

O dilema que apresentou diferença estatisticamente significativa ( $p$ -valor 0,03) a um nível de significância de 5% em relação a religião, foi o dilema operários/médico. Portanto, pode-se afirmar que existiu diferença entre a proporção dos escores segundo a declaração de religião, para o dilema operários/médico. A maior proporção dos estudantes que declararam religião, neste dilema, apresentava classificação do escore baixo e médio. Em contrapartida, os que declararam não ter religião obtiveram classificação do escore baixo, médio e alto, para este dilema. Os demais dilemas não apresentaram relação estatisticamente significativa.

A relação entre idade e os escores dos dilemas foram investigados por meio do diagrama de dispersão. Os dados estão apresentados no Gráfico 04.

Gráfico 04 - Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do quinto ano da IES 01



Fonte: dados da pesquisa

Os diagramas de dispersão apresentados no Gráfico 04 demonstram uma concentração de dados no início do intervalo da idade e uma dispersão nos escores. Não é possível identificar nenhuma tendência de correlação entre a idade dos estudantes do quinto ano da IES 01 e o escore obtido no dilema.

### 5.3 Comparativo dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 01

#### 5.3.1 Questionário *ORIGIN/esfp*

Estabelecendo um comparativo dos dados apresentados no capítulo do método, entre os participantes de segundo e quinto ano da IES 01, verificamos que há uma concentração dos dados quanto ao sexo dos participantes, em sua maioria

mulheres. A idade média dos estudantes do segundo ano foi de 20,8 anos com desvio padrão de 2,85 anos, enquanto os estudantes do quinto ano apresentaram a média de 25,75 anos com desvio padrão de 4,1 anos. O principal gerador de renda é o pai, segundo as duas amostras e as mães apresentaram participação representativa para a amostra dos estudantes do segundo ano. O tipo de escola que os estudantes concluíram o ensino médio foi a pública, para mais de 80% das duas amostras. Entre os estudantes que frequentaram outro curso superior antes, os do segundo ano foram os que apresentaram esta experiência em maior número. Ao mesmo tempo, evidenciam-se expressivas diferenças nas amostras dos estudantes do segundo e quinto ano quanto a escolaridade do chefe da família e nível econômico, pois a escolaridade do chefe da família para a amostra do segundo ano concentra-se no ensino médio completo até ensino superior completo, 74% das observações, já em contrapartida, 81,1% da escolaridade do chefe da família dos estudantes do quinto ano está distribuída entre ensino fundamental I completo e ensino superior incompleto. O segundo ano apresentou 75% da amostra classificada com nível econômico A e B1, enquanto 53,5% dos estudantes do quinto ano apresentaram nível econômico entre B2 e C2.

Para atingir o objetivo de comparar as médias das dimensões do *ORIGIN/esfp* dos estudantes do segundo e quinto ano da IES 01 é necessário verificar o comportamento dos dados. Os pressupostos que devem ser verificados, em um primeiro momento, são os Testes de *Shapiro Wilk* (normalidade) e *Levene* (homogeneidade da variância). Se os dados satisfizerem estes dois pressupostos pode-se comparar a média dos dois grupos por meio do teste paramétrico *t de Student*, caso contrário é necessário o *Mann-Whitney*.

O teste *Shapiro Wilk* supõe como hipótese nula ( $H_0$ ): a amostra dos estudantes do segundo ou quinto ano da IES 01 que provém de uma distribuição normal e como hipótese alternativa ( $H_1$ ): a amostra dos estudantes do segundo ou quinto ano da IES 01 que não provém de uma população normal. A homogeneidade da variância foi testada pelo teste *Levene* que supõe como hipótese nula ( $H_0$ ): a amostra dos estudantes do segundo ou quinto ano da IES 01 que possuem variâncias iguais, e hipótese alternativa ( $H_1$ ): a amostra dos estudantes do segundo ou quinto ano da IES 01 que possuem variâncias diferentes. O critério de aceitação ou rejeição de  $H_0$  e  $H_1$  foi considerar o *p valor* maior que o nível de significância de 1%. Os dados de verificação de normalidade e homogeneidade estão apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 - Estatísticas dos testes de normalidade e variância para a amostra do segundo e quinto ano da IES 01

			<b>Shapiro Wilk</b>		<b>Levene</b>	
			W	<i>p valor</i>	F	<i>p valor</i>
<b>RT</b>	<b>Curricular</b>	2º.	0,93	0,070	19,10	0,001
		5º.	0,96	0,300		
	<b>Semicurricular</b>	2º.	0,77	0,020	0,19	0,660
		5º.	0,81	0,036		
	<b>Extracurricular*</b>	2º.	0,8	0,003	0,84	0,360
		5º.	0,89	0,020		
	<b>Não curricular *</b>	2º.	0,93	0,060	0,10	0,910
		5º.	0,85	0,001		
<b>GR</b>	<b>Curricular</b>	2º.	0,94	0,200	0,01	0,910
		5º.	0,97	0,500		
	<b>Semicurricular</b>	2º.	0,95	0,200	4,13	0,050
		5º.	0,94	0,100		
	<b>Extracurricular*</b>	2º.	0,94	0,100	2,02	0,160
		5º.	0,91	0,020		
	<b>Não Curricular</b>	2º.	0,97	0,600	0,55	0,460
		5º.	0,95	0,200		

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* significativo a 1%, rejeitaram a hipótese de normalidade

Os dados da Tabela 13 apresentam a estatística do teste *Shapiro Wilk* (*W*), *Levene* (*F*) e seus respectivos *p valores*. Considerando um nível de significância de 1%, é rejeitada a hipótese de normalidade,  $H_0$ , das dimensões RT extra e não curricular. O pressuposto de homocedasticidade da variância foi rejeitado para a dimensão RT curricular. Logo, foi possível aplicar o teste paramétrico *t de Student* para as dimensões RT curricular, e todas da GR. O não atendimento ao pressuposto de variâncias iguais não inviabiliza a aplicação do teste *t de Student*, somente obriga o pesquisador a relatar ao *software* que realizará o teste, que as variâncias são diferentes.

Embora utilizou-se como estratégia transformar os dados através do operador logaritmo para as dimensões que rejeitaram a normalidade em um momento inicial, ainda assim não foi possível obter dados normalizados e então optou-se pelo

teste não paramétrico *Mann-Whitney*. Para finalizar as comparações realizou-se os testes *de Student* e *Mann-Whitney* e os dados estão apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 - Comparação das médias dos grupos segundo e quinto anos da IES 01 segundo as dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR)

		<b>Médias</b>	<b>Estatística</b>	<b>p valor</b>
<b>RT</b>	Curricular			
	2º.	1,28	t= -4,60	0,000*
	5º.	1,73		
	Semicurricular			
2º.	0,21	t= -0,83	0,400	
5º.	0,27			
<b>GR</b>	Curricular			
	2º.	1,93	t= -2,7	0,009*
	5º.	2,22		
	Semicurricular**			
2º.	1,11	t= -2,2	0,030**	
5º.	1,36			
<b>GR</b>	Extracurricular			
	2º.	0,19	W=160	0,061
	5.	0,32		
	Não curricular			
2º.	0,55	W= 370	0,800	
5º.	0,61			
<b>GR</b>	Curricular			
	2º.	1,93	t= -2,7	0,009*
	5º.	2,22		
	Semicurricular**			
2º.	1,11	t= -2,2	0,030**	
5º.	1,36			
<b>GR</b>	Extracurricular			
	2º.	1,22	t= -2,3	0,030**
	5º.	1,71		
	Não curricular			
2º.	1,75	t=-0,66	0,500	
5º.	1,87			

Fonte: dados da pesquisa

Notas: \*significativo a 1%

\*\* significativo a 5%

\*\*\* dimensão normalizada pelo operador logaritmo

A estatística inferencial para comparação das médias do segundo e quinto ano da IES 01, mostrou que existe diferença estatística para as dimensões RT curricular, GR curricular, GR semi e GR extracurricular. Assim é possível observar a evolução da formação em Psicologia do segundo para o quinto ano da IES 01, na dimensão RT curricular. O que significa que as atividades obrigatórias para a formação do estudante, permitem que o estudante assuma responsabilidade sobre o processo

ensino-aprendizagem, e que inclusive, podem propiciar o desenvolvimento mais autônomo dos sujeitos.

Para as dimensões GR curricular, semi e extracurricular obteve-se diferença estatisticamente significativa entre segundo e do quinto ano, com evidência de maior média para os estudantes do quinto ano da IES 01. O que indica que as atividades obrigatórias para a formação do estudante, as atividades não obrigatórias, mas que estão ligadas à área de conhecimento do estudante, e as atividades que acontecem fora da instituição e não estão ligadas à área de conhecimento do estudante, permitem espaço para a discussão e a relação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia moral. Parece-nos claro que não foram apenas as atividades curriculares que influenciaram nessa mudança, mas principalmente as oportunidades de Reflexão Dirigida a partir dessas tarefas.

### **5.3.2 Moral Competence Test (MCT<sub>xt</sub>)**

A próxima etapa de análise dos resultados do *MCT<sub>xt</sub>* foi verificar se houve diferença estatisticamente significativa entre os escores dos dilemas do segundo e quinto ano da IES 01. Em um primeiro momento, foi testada a hipótese de normalidade dos dados e esta foi rejeitada, sendo necessária, portanto, a aplicação do teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Para tal, adotou-se como hipótese nula que não existe diferença entre a mediana do segundo ano em relação ao quinto ano da IES 01. Os resultados da aplicação do teste estão apresentados na Tabela 15.

Tabela 15 - Comparação dos escores dos dilemas entre o segundo e quinto ano da IES 01

		<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>U</b>	<b>p valor</b>	<b>Tamanho do efeito</b>
Operários	2º.	36,6	35,9	400	0,70	0,05
	5º.	35,3	36,9			
Médico	2º.	24,2	23,4	360	0,80	0,03
	5º.	23,6	23,5			
Juiz	2º.	26,3	21,7	320	0,30	0,24
	5º.	31,6	29,1			
Operários/Médico	2º.	14,5	13,0	360	0,80	0,07
	5º.	15,3	17,1			
Operário/Juiz	2º.	15,4	14,0	340	0,50	0,22
	5º.	18,0	17,1			
Médico/Juiz	2º.	12,7	13,6	350	0,60	0,18
	5º.	14,5	12,0			
Escore total dos dilemas	2º.	10,0	7,31	340	0,40	0,25
	5º.	12,1	11,6			

Fonte: dados da pesquisa

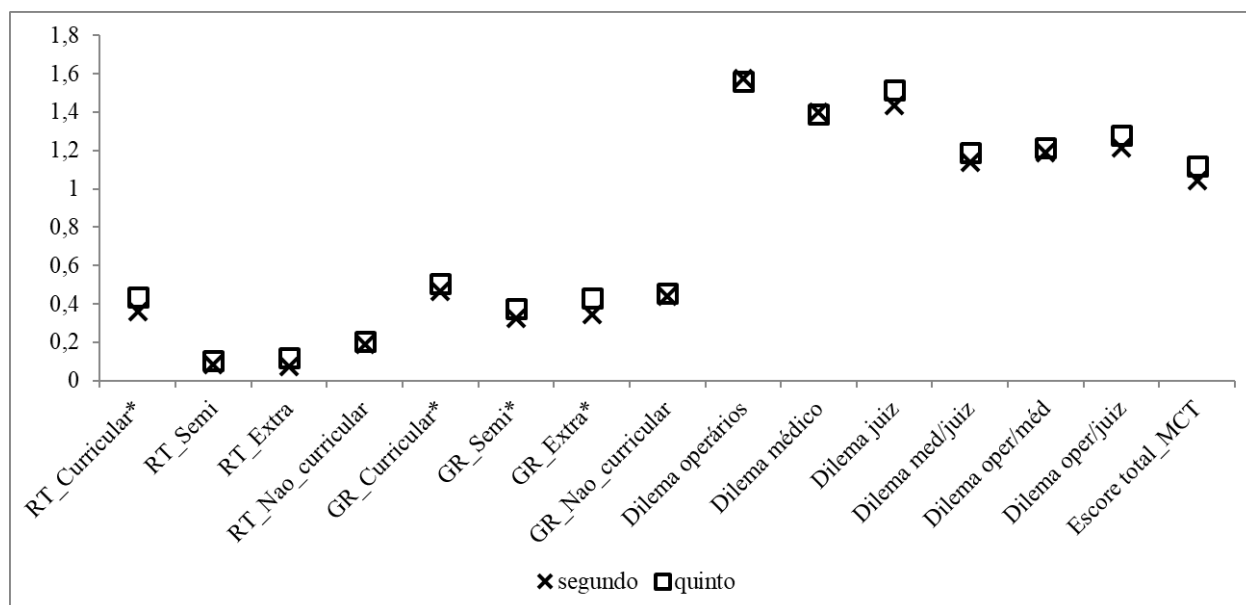
Na comparação do escores dos dilemas dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 01 foram apresentados, na maioria, escores médios (inclusive o escore total – 10,0 e 12,1) e em menor número, escores altos. Utilizamos para esta análise o referencial de Lind (2010) que estipula que de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Na Tabela 15 é possível verificar que todos os *p valores* apresentaram magnitudes maiores que o nível de significância considerado de 5%. Logo conclui-se que não existe diferença estatisticamente significativa entre os estudantes do segundo e quinto ano da IES 01.

### 5.3.3 Análise conjunta do questionário *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* de segundo e quinto ano da IES 01

A comparação entre os questionários *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* foi realizada para verificar a hipótese de que escores mais altos em um questionário implicam em escores mais altos no outro. No entanto, não foi possível realizar a correlação entre os dados dos dois instrumentos porque os questionários foram aplicados em datas diferentes, os estudantes participaram de forma anônima na pesquisa e não foi possível identificar o mesmo sujeito nos dois instrumentos. Assim, a análise possível foi entre os estudantes de segundo e quinto ano quanto as dimensões do *ORIGIN\_esfp* e dos dilemas do *MCT\_xt*. Os questionários possuem níveis de mensuração e pontuação diferentes, portanto para analisar as médias das dimensões foi necessário normalizá-las, ou seja, utilizar uma mesma magnitude de medida, portanto, optou-se pela medida logarítmica. O Gráfico 05 apresenta o comportamento dos dados para os estudantes de segundo e quinto ano da IES 01.

Gráfico 05 - Análise conjunta dos escores normalizados dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 01



Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos

O Gráfico 05 compara os resultados das dimensões do questionário *ORIGIN\_esfp* e os dilemas do *MCT\_xt*, para os grupos segundo e quinto ano sob uma mesma magnitude que foi construída utilizando a normalização pela medida logarítmica. As dimensões do *ORIGIN\_esfp* ocupam as oito primeiras posições do eixo *x* e é possível perceber que o segundo ano obteve escores médios inferiores ao quinto ano. As variáveis que identificam o questionário *MCT\_xt*, que são os dilemas separadamente, de dois em dois e o escore total, ocupam da nona até a décima quinta posição. Os estudantes do quinto ano da IES 01 apresentaram escores médios mais elevados que do segundo.

## 5.4 Resultados da IES 02 – estudantes de segundo ano

### 5.4.1 Questionário *ORIGIN/esfp*

Esta seção realiza a análise descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida para os 30 estudantes respondentes do segundo ano da IES 02. A Tabela 16 apresenta medidas de tendência e dispersão das dimensões estudadas.

Tabela 16 - Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) nos estudantes do segundo ano da IES 02

	Assunção de Responsabilidade (RT)				Reflexão Dirigida (GR)			
	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	1,27	0,39	0,00	3,00	1,81	0,40	0,00	3,00
<b>Semicurricular</b>	0,16	0,24	0,00	1,00	1,33	0,36	0,00	2,38
<b>Extracurricular</b>	0,19	0,14	0,00	1,16	1,31	0,70	0,00	3,00
<b>Não curricular</b>	0,52	0,41	0,00	3,00	1,77	0,68	0,00	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

As médias das dimensões de RT apresentaram-se consideravelmente abaixo da média máxima para cada dimensão. Observa-se que para a dimensão curricular seria 3,0, no entanto, foi apresentada uma média de 1,27, o que corresponde a 42,33% da pontuação média máxima. Na semicurricular seria 1,0, contudo os

estudantes do segundo ano obtiveram somente 16,00% deste valor. Na extracurricular, a pontuação média máxima de 1,16, sendo que os estudantes atingiram 16,37% deste número. Na não curricular a pontuação média máxima seria de 3,0, e os estudantes obtiveram 17,37% deste valor.

A média para a curricular seria 3,0, no entanto, foi apresentado 1,81, o que corresponde a 60,33% da pontuação média máxima. Na semicurricular, seria de 2,38, contudo os estudantes do segundo ano obtiveram somente 55,88% deste valor. Na extracurricular, a pontuação média máxima de 3,0, sendo que os estudantes atingiram 43,66% deste número. Na não curricular seria de 3,0, e os estudantes obtiveram 59,00% deste valor.

Vale ressaltar que para a dimensão GR não curricular, excluiu-se da análise três observações pelo fato dos respondentes não a terem respondido. A dimensão GR extracurricular também apresentou observações faltantes, devido um dos itens que compunha a dimensão não ser pertinente ao indivíduo respondente, por exemplo: era necessário o estudante ter praticado atividade como monitoria ou iniciação científica, participação em centro acadêmico, atividades semicurriculares com a comunidade, entre outros.

Na questão 31: “De que forma você pode contribuir para a organização de eventos do curso de Psicologia?” dos 30 participantes do segundo ano da IES 02, 16 estudantes não responderam à questão e 14 responderam, por vezes apresentando em quais os eventos puderam contribuir ou de que forma foi a contribuição para a organização de eventos da Psicologia, ou mesmo, indicando a disponibilidade para ajudar, caso fosse solicitado.

Quadro 16 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas à contribuição com sugestões, ideias e opiniões	06 (estudantes: 17, 18, 21, 25, 27, 30)	42,85
Relacionadas apenas a participação nos eventos	04 (estudantes: 03, 04, 06, 09)	28,57

Não especificado a forma de contribuição, apenas os eventos	02 (estudantes: 23, 26)	14,28
Relacionadas à elaboração de projetos para os eventos	01 (estudante 30)	7,15
Relacionadas ao auxílio na divulgação dos eventos	01 (estudante 04)	7,15
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A partir das respostas dos estudantes do segundo ano da IES 02 sobre a forma como contribuem para a organização de eventos no curso de Psicologia (Quadro 16), houve um agrupamento em categorias, bem como foi apresentada uma frequência de vezes que as respostas dos estudantes se encaixam nas categorias, podendo cada estudante apresentar respostas que se encaixam em mais de uma categoria. Houve uma maior incidência de respostas relacionadas a contribuição com sugestões, ideias e opiniões, seguida da participação nos eventos e uma menor incidência de respostas relacionadas a elaboração de projetos para os eventos e a contribuição na divulgação dos mesmos.

Houve também uma maior ênfase na pergunta 32 do questionário, “Em qual(ais) evento(s) você teve a oportunidade de contribuir?”, quanto aos eventos que podem contribuir. As respostas apresentadas estiveram ligadas às Palestras (seis respostas), Jogos Universitários (quatro respostas), Congresso de Iniciação Científica (duas respostas), Semana da Psicologia (com duas respostas), Luta Antimanicomial, Seminários e Mostra de Profissões (com uma resposta que se enquadra em cada uma destas categorias). Houveram 14 participantes que não responderam a esta questão. O participante que anteriormente havia se colocado à disposição para contribuir para a organização dos eventos, respondeu dizendo que “*A faculdade não oferece oportunidade aos calouros*” na organização dos eventos.

Quando se questiona aos estudantes do segundo ano de Psicologia da IES 02 “o que a faculdade oferece para que eles participem?” verificamos que oito estudantes não responderam à questão, 17 respostas para palestras, oito respostas para jogos universitários, sete respostas para congresso de iniciação científica oferecido pela instituição e duas respostas para congressos em geral. Também foram

apresentadas diversas outras atividades, com uma indicação em cada uma delas: excursões, simpósios, seminários e horas complementares (que compõem a carga horária total do curso de graduação). Houveram estudantes que apresentaram mais de uma resposta para a pergunta, sendo contabilizado todas as respostas do que a faculdade oferece para a participação dos estudantes.

Foi perguntado aos mesmos se deveriam ser melhorados aspectos na formação em Psicologia. Esta questão pode abranger respostas de modificações na graduação que estão matriculados ou na própria formação do psicólogo como um todo. Foram apresentadas 20 respostas com descrição das necessidades de mudanças, uma resposta afirmativa, mas sem explicação do que deveria ser mudado, oito respostas de que não consideram que deveriam ser melhorados aspectos na formação (inclusive duas dessas respostas destacam que ainda estão no início do curso, mas que este é trabalhado de forma profissional, promovendo debates dos assuntos e que consideram o curso completo) e um estudante que não apresentou resposta à questão.

Quadro 17 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas às mudanças na grade curricular	10 (estudantes: 02, 03, 11, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 27)	34,50
Relacionadas a mais atividades (palestras, eventos) oferecidas aos estudantes	04 (estudantes: 02, 09, 23, 24)	13,80
Relacionadas ao desenvolvimento das disciplinas	03 (estudantes: 07, 09, 11)	10,36
Relacionadas ao incentivo para iniciação científica	02 (estudantes: 06, 25)	6,90
Relacionadas a um maior vínculo com a sociedade	02 (estudantes: 15, 22)	6,90
Relacionadas à programas de estágios para a concessão de bolsas estudantis	02 (estudantes: 22, 25)	6,90
Relacionadas à divulgação dos projetos da instituição	01 (estudante: 02)	3,44

Relacionadas à obrigatoriedade de terapia para os estudantes	01 (estudante 07)	3,44
Relacionadas à relação psicólogo paciente	01 (estudante 17)	3,44
Relacionadas às metodologias ativas	01 (estudante 21)	3,44
Relacionadas às práticas docente	01 (estudante 26)	3,44
Relacionadas à prática discente	01 (estudante 30)	3,44
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

Quando perguntado aos estudantes do segundo ano da IES 02 o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia, houve uma maior frequência (dez respostas) relacionadas a mudança na grade curricular (*“Deveria ter mais atividades práticas relacionadas às disciplinas”*), seguida por mais atividades (palestras, eventos) oferecidas aos estudantes (quatro respostas), pelo desenvolvimento das disciplinas (três respostas, como por exemplo, *“em algumas disciplinas precisa de um melhor direcionamento”*), a incentivo para iniciação científica, a um maior vínculo com a sociedade (*“Os trabalhos sociais e estágios tais como parceria com ONGs deveriam ser maiores”*) e a programas de estágios para a concessão de bolsas estudantis (duas respostas para cada uma das três últimas categorias apresentadas). Enquanto, respostas relacionadas à divulgação dos projetos da instituição, a obrigatoriedade de terapia para os estudantes, a relação entre psicólogo paciente, as metodologias ativas (como por exemplo, *“sair um pouco da rotina das aulas, como aulas escritas, fazer debates, incluir alguns materiais que levam o estudante a se interessar mais com a matéria, não ficar numa aula tão maçante, incluindo coisas do nosso dia a dia”*), a prática docente (*“Mudanças de professores em diversas disciplinas, dificultando a adaptação e falta de professores especializados em tal matéria”*) e prática discente, tiveram a menor frequência, com apenas uma resposta que se enquadrava em cada categoria.

Na pergunta 83: ‘Você considera que as supervisões em Psicologia contribuem para a sua formação profissional? Em quais aspectos?’, 25 estudantes do segundo ano da IES 02 responderam afirmativamente à questão, mas três deles apresentaram que as supervisões ainda não começaram. Situação esta que permite a

compreensão de que alguns estudantes não consideram as supervisões de Estágio Básico como contribuintes para a prática profissional, bem como a configuração de práticas de supervisão, como as supervisões que acontecem no Estágio de Formação. Um dos estudantes que apresentou resposta para questão, mas não especificou quais os aspectos deveriam ser modificados. Já cinco estudantes disseram que não saberiam se posicionar por não terem tido estágio, embora também sejam estudantes que estão cursando a disciplina de Estágio Básico e realizam supervisões semanais. As respostas serão classificadas em categorias e frequência no Quadro a seguir.

Quadro 18 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 quanto à forma que as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem de respostas</b>
Relacionadas ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências	11 (estudantes: 04, 05, 06, 07, 11, 14, 18, 19, 25, 29, 30)	40,80
Relacionadas à contribuição para a prática profissional futura	05 (estudantes: 01, 03, 06, 07, 12)	18,50
Relacionada à compreensão da profissão	03 (estudantes: 09, 17, 28)	11,10
Relacionada ao controle sobre a prática exercida pelo estudante	02 (estudante 12, 15)	7,40
Relacionadas à formação ética e comprometimento com o outro	02 (estudantes: 10, 25)	7,40
Relacionadas à ampliação do conhecimento	01 (estudante 01)	3,70
Relacionadas à segurança sentida pelo estudante	01 (estudante 19)	3,70
Relacionada à maior compreensão do paciente	01 (estudante 08)	3,70
Relacionadas ao ensino e treinamento dos estudantes	01 (estudante 27)	3,70
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes.

No Quadro 18 a maior incidência de respostas está na categoria relacionada ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências (11 respostas), seguida da contribuição para a prática profissional futura (cinco respostas), compreensão da profissão (três respostas, como por exemplo, *“com as supervisões entendemos mais sobre nossa formação e nos ajuda a melhorar em aspectos relevantes”*), ao controle sobre a prática exercida pelo estudante (*“Na correção de nossas atitudes”*) e a formação ética (*“Nos ajuda a não cometer tantos erros éticos, devido nossa falta de experiência”*) e comprometimento com o outro (com duas respostas em cada uma destas duas últimas categorias). As demais categorias apresentaram apenas uma resposta que se enquadrava em cada uma delas: ampliação do conhecimento, a segurança sentida pelo estudante, a maior compreensão do paciente e ao ensino e treinamento dos estudantes (*“Ensinando e treinando o estudante para uma ótima formação”*).

Quando realizada a questão 84: “Além das atividades mencionadas nas diversas seções deste questionário, haveria ainda outras nas quais você tenha oportunidade de trabalhar de forma mais independente, ou seja, definir sua própria forma de trabalho, encontrar soluções e responsabilizar-se por atingir os objetivos estabelecidos ou criar e implantar projetos? (por ex. na IES, na comunidade ou em outras instituições)”, dos 30 estudantes participantes do segundo ano da IES 02, 3 não responderam à questão, 13 responderam que não tem outras atividades e 14 apresentaram respostas para a questão.

Quadro 19 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do segundo ano da IES 02 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas às possibilidades práticas propiciadas pelo próprio curso	05 (estudantes: 02, 07, 23, 25, 26)	31,25
Relacionadas às possibilidades futuras do desenvolvimento de trabalhos	04 (estudantes: 04, 06, 11, 22)	25,00
Relacionadas à trabalhos voluntários com crianças, adolescentes e idosos	03 (estudantes: 27, 28, 29)	18,75

Relacionadas à grupos de estudo nos espaços de aprendizagem	02 (estudantes: 24, 30)	12,50
Relacionadas à debates de questões relevantes	01 (estudante 14)	6,25
Relacionadas às atividades religiosas	01 (estudante 17)	6,25
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

O Quadro 19 traz uma maior incidência de respostas na categoria relacionada às possibilidades práticas propiciadas pelo próprio curso, não sendo apresentada por estes estudantes outras situações cotidianas que eles possam desenvolver atividades com mais autonomia. Outras categorias foram relacionadas: a possibilidades futuras do desenvolvimento de trabalhos (quatro respostas nesta categoria, como por exemplo, *“gostaria de abrir um projeto na qual mostrasse para a população o verdadeiro significado da Psicologia e fazer com que o curso se destaque mais”*), a trabalhos voluntários com crianças, adolescentes e idosos (três respostas), a grupos de estudo nos espaços de aprendizagem (duas respostas), as atividades religiosas e debate de questões relevantes (uma resposta em cada uma destas duas últimas categorias).

#### 5.4.2 Moral Competence Test (MCT<sub>xt</sub>)

Na Tabela 17 são apresentados os dados das medidas descritivas para os dilemas respondidos pelos estudantes de segundo ano da IES 02.

Tabela 17 - Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do segundo ano da IES 02

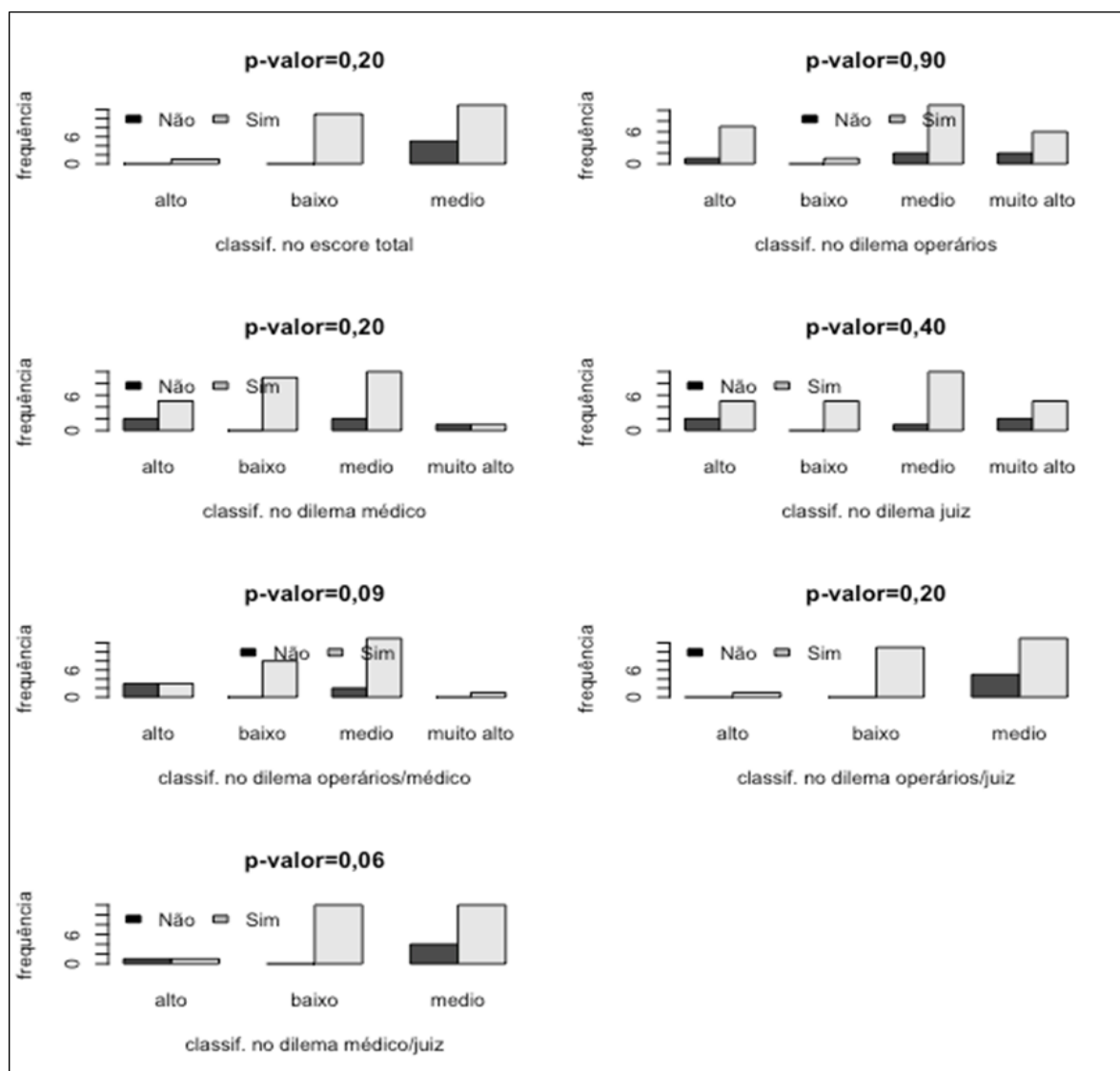
<b>Dilemas</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
Operários	36,0	31,8	19,6	79,7	7,3
Médico	22,5	22,9	16,8	66,9	0,0
Juiz	33,7	28,4	23,9	78,9	0,0
Operários/Médico	15,8	14,1	10,0	41,1	1,4
Operário/Juiz	19,6	15,3	13,3	56,3	2,4
Médico/Juiz	14,6	14,0	10,9	43,8	0,0
Score total dos dilemas	12,6	12,1	7,93	32,5	0,4

Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 17 é possível verificar que para a maioria dos dilemas a média do escore têm valor maior que a mediana, o que indica uma distribuição assimétrica à direita, ou seja, ocorrem mais os escores menores que a média. Somente o dilema médico, apresentou mediana ligeiramente maior que a média, indicando uma distribuição assimétrica à esquerda (concentração de escores maiores que a média). As medidas que indicam a dispersão apresentaram de média a alta variabilidade, os valores zeros prejudicam o banco de dados. Lind (2010) estipula que de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto. O escore total dos dilemas também foi considerado médio (12,6).

O questionário do *MCT\_xt* é composto por uma variável que perguntava ao estudante sobre sua religião, assim, buscou-se relacioná-la com os escore obtidos pelos estudantes do segundo ano. As respostas para esta variável foram: católico, evangélico, espírita, protestante, cristão, agnóstico e não tem religião. Como eram muitas categorias, optou-se em criar a variável “declarou religião” para resumir os dados e ser possível a aplicação do teste Exato de *Fisher*. O Gráfico 06 apresenta Gráficos de colunas múltiplas que relacionam os escores dos dilemas (classificados em nível) e a variável “declarou religião”.

Gráfico 06 - Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário MCT\_xt dos estudantes do segundo ano da IES 02

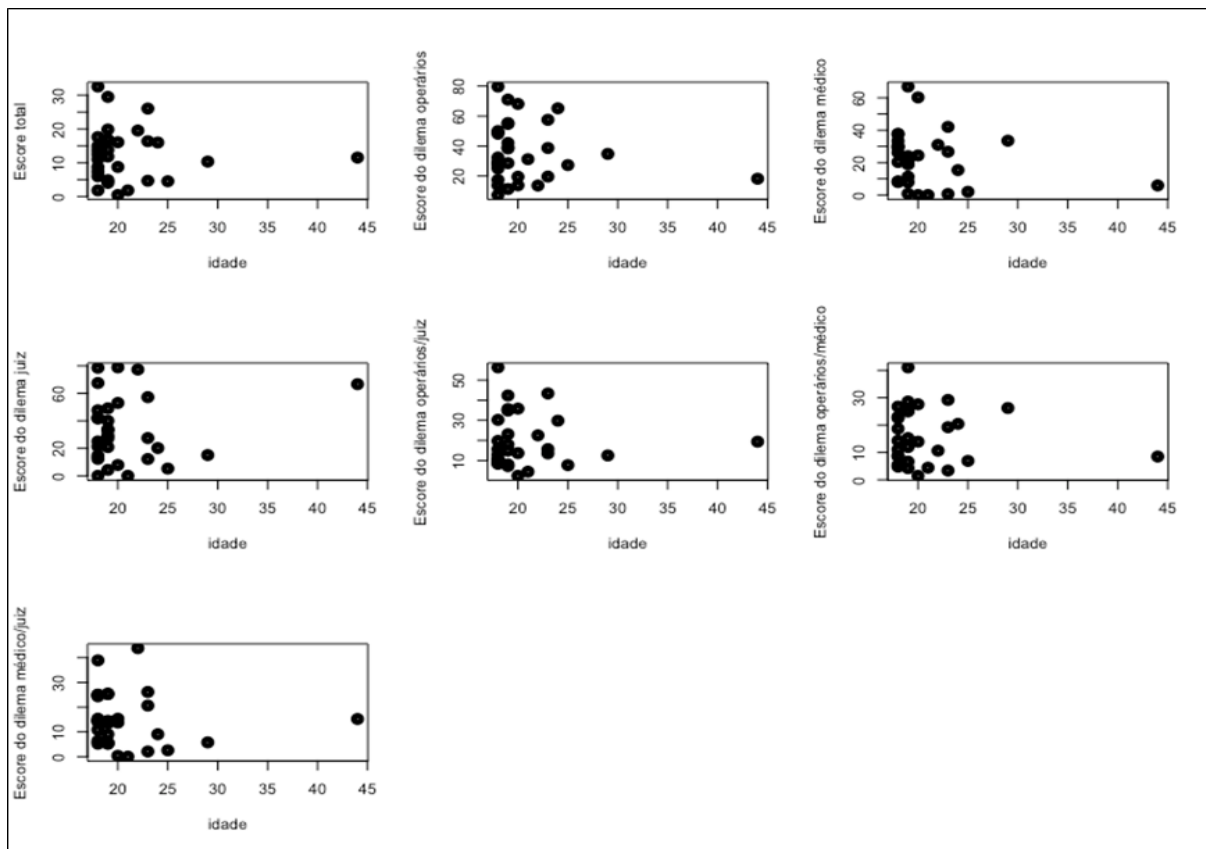


Fonte: dados da pesquisa

Embora os estudantes que não declararam religião apresentem escores de médio a muito alto em todos os dilemas, não foi suficiente para encontrar efeito significativo. A análise do Teste Exato de *Fisher* evidencia que não existe diferença entre a declaração de religião e os escores do dilema ao nível de significância de 5%.

Os resultados dos escores dos dilemas puderam ser correlacionados com a idade dos estudantes. Em um primeiro momento deve-se analisar o gráfico de dispersão para verificar se existe evidência de relação entre idade e escore dos dilemas, o Gráfico 07 apresenta o diagrama de dispersão.

Gráfico 07 - Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do segundo ano da IES 02



Fonte: dados da pesquisa

A existência de associação entre idade e escores dos dilemas foram analisados em um primeiro momento pelos diagramas de dispersão, como indica a literatura sobre o tema. Os diagramas de dispersão apresentam concentração dos dados no início do intervalo da idade por característica da amostra. Com base no comportamento dos dados é possível inferir que não existe tendência estatisticamente significativa de associação entre idade e escores do teste para os estudantes do segundo ano da IES 02. Tal fato foi verificado pela aplicação do teste de correlação de *Spearman* que aceitou a hipótese nula de correlação igual a 0 para todos os escores dos dilemas analisados.

## 5.5 Resultados da IES 02 – estudantes de quinto ano

### 5.5.1 Questionário *ORIGIN/esfp*

Esta seção realiza a análise descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida para os estudantes do quinto ano da IES 02. Esta amostra obteve 40 estudantes respondentes. A Tabela 18 apresenta medidas de tendência central e dispersão das dimensões estudadas.

Tabela 18 - Estatística descritiva das dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR) nos estudantes do quinto ano da IES 02

	Assunção de Responsabilidade (RT)				Reflexão Dirigida (GR)			
	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	1,56	0,29	0,00	3,00	2,02	0,45	0,00	3,00
<b>Semicurricular</b>	0,38	0,34	0,00	1,00	1,37	0,38	0,00	2,38
<b>Extracurricular</b>	0,26	0,14	0,00	1,16	1,39	0,60	0,00	3,00
<b>Não curricular</b>	0,58	0,37	0,00	3,00	1,94	0,67	0,00	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

A partir do cálculo da média de cada dimensão RT e GR verificamos valores consideravelmente abaixo da média máxima para cada dimensão. Assim, na RT curricular a média máxima seria de 3,0, mas a apresentada foi de 1,56, o que corresponde a 52,00% da pontuação máxima. Na semicurricular esperava-se 1,0, contudo os estudantes do quinto ano obtiveram somente 38,00% deste valor. Na extracurricular, a média máxima de 1,16, sendo que os estudantes atingiram 22,41% deste número. Na não curricular seria de 3,0, e os estudantes obtiveram 19,33% deste valor.

A média máxima para a curricular seria 3,0, no entanto, foi apresentada uma média de 2,02, o que corresponde a 67,33%. Na semicurricular seria 1,37, contudo os estudantes do quinto ano obtiveram somente 57,56% deste valor. Na extracurricular, a média máxima esperada era de 3,0, e os estudantes atingiram 46,33% deste número. Na não curricular verificava-se média máxima de 3,0, e os estudantes obtiveram 64,66% deste valor.

Nesta análise as medidas também são influenciadas pela forte dispersão dos dados que pode ser verificado pela magnitude do desvio, tal fato corresponde a dados faltantes ou que não se aplicam aos participantes.

Na questão 31: “De que forma você pode contribuir para a organização de eventos do curso de Psicologia?”, dos 40 participantes do quinto ano da IES 02, 11 não responderam à questão, um estudante respondeu “*não sei*”, outro “*não posso*” e 27 responderam que apresentam diversas situações de contribuição para os eventos: participação, apresentando ideias e opiniões, fotografando, auxílio nas atividades, organização geral dos eventos, dentre outros.

Quadro 20 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 para justificar de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas apenas a participação nos eventos	10 (estudantes 02, 03, 10, 13, 16, 30, 31, 36, 38, 39)	35,71
Relacionada à organização dos eventos	05 (estudantes: 01, 15, 19, 20, 33)	17,86
Relacionadas à contribuição com ideias para os eventos	04 (estudantes: 08, 17, 28, 32)	14,30
Não especificado a forma de contribuição	03 (estudantes: 07, 12, 22)	10,71
Relacionadas às contribuições na Mostra de Profissões	02 (estudantes: 37, 40)	7,14
Relacionadas à realização de levantamentos estatísticos	01 (estudante 11)	3,57
Relacionada à divulgação dos eventos	01 (estudante 15)	3,57
Relacionada à registro fotográfico dos eventos	01 (estudante 06)	3,57
Relacionada à parte financeira dos eventos	01 (estudante 26)	3,57
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A partir das respostas dos estudantes do quinto ano da IES 02 sobre a forma como contribuem para a organização de eventos no curso de Psicologia (Quadro

20), houve um agrupamento em categorias, bem como foi apresentada uma frequência de vezes que as respostas dos estudantes se encaixam nas categorias, podendo cada estudante apresentar respostas que se encaixam em mais de uma categoria. As categorias que mais apresentaram respostas foram: a participação nos eventos (10 respostas nesta categoria), organização dos eventos (cinco respostas que se enquadravam) e contribuição com ideias (quatro respostas). Três estudantes não especificaram a forma de contribuição (como por exemplo, “*ajudar no que for preciso*”).

Na pergunta 32 do questionário, “Em qual(ais) evento(s) você teve a oportunidade de contribuir?”, as respostas apresentadas estiveram ligadas a: Mostra de Profissões (17 respostas nesta categoria), Congressos Científicos (nove respostas), eventos sociais da faculdade (seis respostas), evento relacionado a prevenção do suicídio – Setembro Amarelo (três respostas), encontro de incentivo à docência, palestras, eventos nos espaços de aprendizagem e Semana do Psicólogo (duas respostas), jogos e festas (uma resposta em cada um). Houveram 10 participantes que não responderam a esta questão e um que respondeu não querer participar.

Quando se questiona aos mesmos estudantes “o que a faculdade oferece para que eles participem?”, eles apresentam que a faculdade oferece: jogos universitários, Semana da Psicologia, projetos sociais, Mostra de Profissões, Seminários, Congressos Científicos, Feiras, trabalho voluntário, simpósio, Setembro Amarelo, palestras, minicursos, horas complementares, dentre outros. Quatro estudantes não responderam à questão, um estudante disse que nada que a faculdade oferece interessa a ele e uma resposta que não foi possível identificar claramente o que o estudante quis dizer (“*mão de obra*”).

Também foi perguntado se deveriam ser melhorados aspectos na formação em Psicologia. Tal questão abrangeu respostas de modificações na graduação que estão matriculados ou na própria formação do psicólogo como um todo. Dois estudantes não responderam à questão, três não consideram que deveriam ser melhorados aspectos na formação e 35 estudantes apresentaram respostas positivas com descrição da necessidade de mudança na formação.

Quadro 21 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 para justificar o que deveria ser modificado na formação em Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas às mudanças na grade curricular	16 (estudantes: 07, 10, 12, 13, 16, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 39)	32,00
Relacionadas a maior compreensão das abordagens psicológicas	11 (estudantes: 04, 05, 06, 09, 25, 27, 29, 30, 31, 37, 39)	22,00
Relacionada aos estágios	05 (estudantes 01, 03, 06, 14, 23)	10,00
Relacionada à prática docente	04 (estudantes 08, 19, 25, 33)	8,00
Relacionada à infraestrutura da instituição	04 (estudantes: 02, 20, 22, 34)	8,00
Relacionadas às questões institucionais	03 (estudantes: 03, 18, 24)	6,00
Relacionadas à integração de teoria e prática	03 (estudantes: 03, 05, 08)	6,00
Relacionadas à pesquisa científica e produção de artigos científicos	02 (estudantes: 11, 20)	4,00
Relacionadas ao auxílio psicológico para os estudantes	01 (estudante 15)	2,00
Relacionadas à pós-graduação	01 (estudante 20)	2,00
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A maior frequência de respostas esteve relacionada a mudanças na grade curricular (como por exemplo, *“no acúmulo de horas voltadas para estágios no 4º e 5º ano, deveriam ser distribuídos ao longo do curso”*), a maior compreensão das abordagens psicológicas (*“Melhorar a assimilação da abordagem de formação sobre as disciplinas lecionadas”*), aos estágios (*“Os estágios e as supervisões deveríamos escolher e conseguir ficar com eles”*), a prática docente, a infraestrutura da instituição, as questões institucionais (como exemplo, *“turmas com menor número de estudantes por sala para o bom desempenho das aulas”*) e a integração entre teoria e prática (*“Ter mais aulas práticas para melhor entender a teoria abordada”*).

Quando se pergunta aos 40 estudantes do quinto ano da IES 02 ‘Você considera que as supervisões em Psicologia contribuem para a sua formação profissional? Em quais aspectos?’, 37 responderam afirmativamente à questão, um estudante disse não ter tido supervisão ainda, um estudante disse que as supervisões contribuem para a formação dependendo de quem é o supervisor e um estudante apresentou-se indeciso sobre a contribuição (“*Mais ou menos. Clínica sim, em todos os aspectos. Institucional/Social não, não houve abertura de campo de estágio*”). A seguir, são apresentadas as categorias de respostas.

Quadro 22 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 quanto à forma que as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas ao esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências	18 (estudantes: 02, 04, 08, 12, 15, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 38, 40)	33,33
Relacionadas à integração de teoria e prática	14 (estudantes: 01, 03, 07, 12, 17, 18, 21, 26, 27, 32, 35, 36, 37, 40)	25,96
Relacionadas à contribuição para a prática profissional futura	06 (estudantes: 05, 09, 16, 22, 23, 24)	11,11
Relacionadas ao acesso a diferentes experiências da prática profissional	04 (estudantes: 10, 13, 19, 29)	7,40
Relacionada ao aprimoramento e autoconhecimento do estudante	04 (estudantes: 14, 16, 18, 23)	7,40
Relacionadas à conduta ética	03 (estudantes: 09, 37, 39)	5,55
Relacionadas ao aumento da capacidade de escuta e entendimento	02 (estudantes: 09, 39)	3,70
Não houve especificação da contribuição	01 (estudante 06)	1,85
Relacionadas à participação em eventos	01 (estudante 09)	1,85

Relacionadas à necessidade de empenho do estudante	01 (estudante 11)	1,85
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

No Quadro 22 a maior incidência de respostas está na seguinte sequência: esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências; integração entre teoria e prática (*“Auxilia na medida que relaciona prática com a teoria, gerando uma reflexão para situações futuras”*); contribuição para a prática profissional futura; aprimoramento e autoconhecimento do estudante; acesso a diferentes experiências da prática profissional (*“Contribui amplamente na experiência profissional pelo fato de que posso enxergar a Psicologia e o ser humano de uma forma distinta e real”*); conduta ética (*“Na ética profissional do Psicólogo, no melhor desempenho da escuta, e do acolhimento”*); e aumento da capacidade de escuta e entendimento. As demais categorias apresentaram apenas uma resposta que se enquadrava em cada uma delas.

Na questão 84 foi perguntado aos estudantes do quinto ano da IES 02 quanto a outras atividades que poderiam trabalhar de forma mais independente, diferente das mencionadas anteriormente no questionário. Dos 40 estudantes participantes, quatro não responderam à questão, 18 responderam que não tem outras atividades e 18 apresentaram respostas, embora nem todas estabelecem relação com a questão proposta.

Quadro 23 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitadas pelos estudantes do quinto ano da IES 02 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas às possibilidades futuras de trabalho	08 (estudantes: 04, 19, 27, 24, 25, 31, 33, 40)	42,10
Respostas que não foram possíveis as análises	05 (estudantes: 06, 28, 29, 37, 39)	26,31

Relacionadas à sugestões de melhora no curso e não diretamente, à questão proposta	03 (estudantes: 01, 09, 30)	15,78
Relacionadas à prática em instituições educacionais	01 (estudante 08)	5,27
Relacionadas às atividades religiosas	01 (estudante 18)	5,27
Relacionadas à estágio extracurricular	01 (estudante 12)	5,27
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Com a análise das respostas foi possível concluir que parte dos participantes não compreendeu o que a questão abordava. Somente três estudantes apresentaram respostas de suas atuações de forma mais independente, nos trabalhos religiosos (como por exemplo, *“trabalhar com jovens na comunidade religiosa, como prevenção ao uso de drogas, prevenção à vida, incentivar trabalho comunitário na comunidade ao qual estão inseridos”*), educacionais (por exemplo, *“em instituições de caráter educacional, desenvolvendo programas, projetos para ajudar cada vez mais o ensino nos espaços de aprendizagem”*) e em estágio extracurricular (como exemplo, *“o estágio extracurricular que faço na penitenciária na área de Psicologia, acredito que mesmo sob supervisão, ocorre maior autonomia e responsabilidade de minha parte”*). Outras respostas estiveram relacionadas com as possibilidades futuras de trabalho (*“Gostaria de realizar projeto de intervenção para com as crianças carentes/abandonadas e também contribuir com a minha experiência nas ONGs e orfanatos”*) e sugestões de melhora no curso (*“Colocar a prática de atendimento clínico no terceiro ano do curso, não deixar somente para o último ano”*). Também houveram respostas que não conseguiram ser classificadas nas categorias por não apresentarem aspectos necessários para tal situação, como: *“Sim, área Jurídica e Forense. Institutos jurídicos, extensão, simpósios, congressos, encontros, pós-graduação, mestrado, doutorado”*.

### 5.5.2 Moral Competence Test (MCT\_xt)

Os dados do questionário *MCT\_xt* dos estudantes do quinto ano da IES 02 foram analisados segundo as medidas de tendência central: média e mediana, e de dispersão: desvio padrão, máximo e mínimo. Os resultados estão apresentados na Tabela 19.

Tabela 19 - Medidas descritivas para os dilemas dos estudantes do quinto ano da IES 02

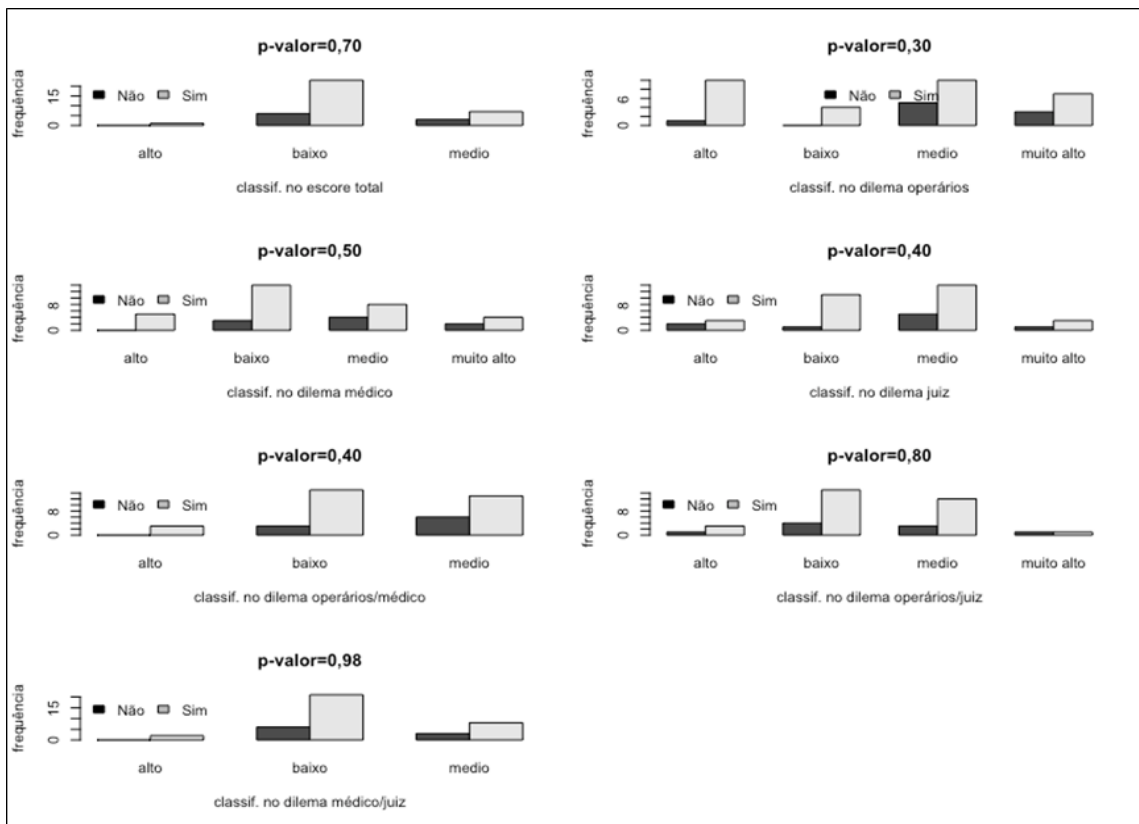
<b>Dilemas</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
Operários	34,0	31,8	22,3	90,5	0,0
Médico	21,4	15,8	23,1	84,7	0,0
Juiz	19,2	14,4	17,2	66,7	0,0
Operários/Médico	14,6	10,1	14,6	59,4	0,0
Operário/Juiz	13,0	10,8	10,1	39,4	0,0
Médico/Juiz	8,8	5,0	8,9	33,7	0,0
Escore total dos dilemas	8,8	5,6	9,1	38,6	-0,2

Fonte: dados da pesquisa

Todos os dilemas apresentaram o escore da média maior que a mediana, indicando que a concentração dos escores encontram-se no início do intervalo. As medidas de dispersão apresentaram de baixa a alta variabilidade, demonstrando assim que o banco de dados está disperso em relação à média. O escore total dos dilemas se encontra baixo (8,8), a partir da análise de que de 0 a 9 (baixo), de 10 a 29 (médio), de 30 a 49 (alto) e acima de 50 (muito alto) (LIND, 2010).

Os estudantes do quinto ano foram indagados sobre a religião que seguem. De posse dessa variável buscou-se relacioná-la com os escores dos dilemas (classificados em nível de forma qualitativa). Realizou-se o teste Exato de *Fisher* para verificar se existe diferença na proporção de respostas, dados os níveis dos escores e o estudante ter declarado religião. O Gráfico 08 apresenta os resultados.

Gráfico 08 - Relação entre declaração de religião e escore nos dilemas do questionário *MCT\_xt* dos estudantes do quinto ano da IES 02

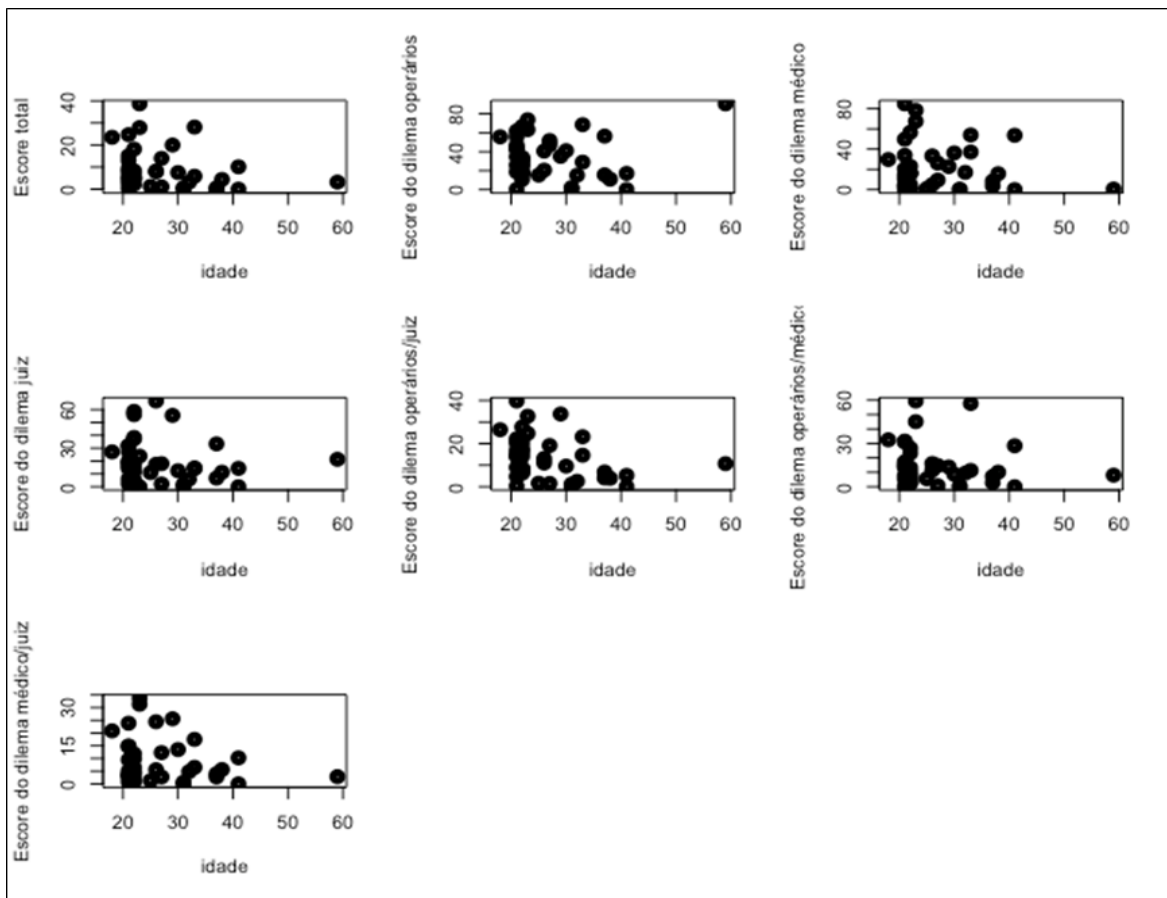


Fonte: dados da pesquisa

A Análise do *p-valor* do teste Exato de *Fisher* indicou que nenhum dilema tem relação com a declaração de religião, considerando um nível de significância de 5%.

A variável idade proporcionou analisarmos se existe correlação entre ela e o escore dos dilemas. Em um primeiro momento analisou-se o diagrama de dispersão para verificar se existe evidencia de tendência. Os resultados estão apresentados no Gráfico 09.

Gráfico 09 - Diagrama de dispersão dos escores dos dilemas em relação a idade dos estudantes do quinto ano da IES 02



Fonte: dados da pesquisa

A relação dos escores do dilema (eixo y - vertical) e a idade (eixo x – horizontal) dos estudantes do quinto ano pôde ser analisada visualmente pelo Gráfico 09. Os diagramas indicaram evidência de associação inversa entre os dilemas e a idade. Contudo, somente a relação entre o dilema médico/juiz e a idade apresentou comprovação estatisticamente significativa com p valor de 2%, menor que o nível de significância de 5%. A força da correlação entre idade e dilema médico/juiz foi medida pelo coeficiente de *Spearman*, com magnitude de -0,37, o que representa fraca correlação negativa, pois a medida que a idade aumenta o escore do dilema diminui.

## 5.6 Comparativo dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 02

### 5.6.1 Questionário *ORIGIN/esfp*

Comparando os dados dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 02, apresentados no capítulo sobre o método, é possível perceber que os dados econômicos das amostras indicam mais homogeneidade entre os estudantes desta IES do que em comparação com os da IES 01. A maior participação dos estudantes quanto a variável “sexo”, foi das mulheres para as duas amostras. A idade média dos estudantes do segundo ano foi de 20,33 com desvio padrão de 4,75 anos, e do quinto ano de 26,38 anos com desvio padrão de 7,9 anos. Quanto à variável “idade”, a concentração dos dados dos estudantes do segundo e quinto ano encontrou-se entre 18 e 24 anos, contudo verificou-se participação de estudante do quinto ano com idade de até 57 anos. A variável “escolaridade do chefe da família” foi proporcional para as duas amostras, sendo que a concentração dos dados ficou entre as categorias ensino médio completo e ensino superior completo. Os principais geradores de renda da família dos dois grupos de estudantes foram pai ou mãe, sendo que para o segundo ano, o pai foi referido pelos estudantes 58,6% e a mãe 24,1%, e para o quinto ano o pai foi indicado por 38,5% da amostra e a mãe 33,3%. Quanto à variável econômica, os dados se concentraram entre as classificações A, B1 e B2 para os estudantes de segundo ano e para os do quinto ano, os dados apresentaram-se nos níveis B1, B2 e C1. O tipo de escola que o estudante concluiu o ensino médio teve grande participação da escola pública para as duas amostras. Quanto à variável “frequentou outro curso superior antes” 93,3% dos estudantes do segundo ano disseram não, em comparação com 79,4% dos estudantes do quinto ano. Os estudantes do segundo ano que concluíram outra graduação relataram que os cursos eram de Recursos Humanos. Entre os estudantes do quinto ano, 10,3% da amostra concluiu outro curso de graduação, e pode-se citar os cursos de Teologia, Administração, Pedagogia e Farmácia.

A comparação foi realizada para atender ao objetivo de verificar se existia diferença nos resultados dos estudantes de segundo e quinto ano. As dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida foram construídas por meio do questionário *ORIGIN*, e seus escores foram obtidos por meio da média dos itens que compunham a dimensão. Para verificação de uma diferença estatisticamente

significativa entre os dois grupos, é necessário a utilização do teste *t de Student*, ou *Mann-Whitney*. Para a aplicação do teste *t de Student* verifica-se dois pressupostos, sendo que os dados seguem distribuição normal e a variância dos grupos são iguais.

A normalidade dos dados é verificada pelo teste de *Shapiro Wilk* que assume como hipótese nula que os escores das dimensões dos estudantes possuem distribuição normal, e a hipótese alternativa assume que os escores não possuem distribuição normal. Considera-se como critério de aceitação ou rejeição da hipótese nula o nível de significância de 1%.

O teste de *Levene* admite como hipótese nula que a variância entre os grupos é igual e que a hipótese alternativa é diferente. Como critério de aceitação ou rejeição considerou-se o nível de significância de 1%. A Tabela 20 apresenta os resultados da análise dos pressupostos para aplicação do teste *t de Student*.

Tabela 20 - Teste de normalidade e homocedasticidade da variância para os dados dos estudantes do segundo e quinto ano da IES 02 segundo as dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR)

		Shapiro Wilk		Levene	
		W	p valor	F	p valor
<b>RT</b>					
<b>Curricular</b>	2º.	0,96	0,400	1,19	0,28
	5º.	0,95	0,100		
<b>Semicurricular*</b>	2º.	0,69	0,000	2,88	0,094
	5º.	0,86	0,001		
<b>Extracurricular</b>	2º.	0,91	0,02	0,04	0,85
	5º.	0,93	0,02		
<b>Não curricular**</b>	2º.	0,94	0,09	0,01	0,95
	5º.	0,97	0,30		
<b>GR</b>					
<b>Curricular</b>	2º.	0,99	1,00	0,16	0,69
	5º.	0,92	0,01		
<b>Semicurricular</b>	2º.	0,98	0,90	0,88	0,35
	5º.	0,96	0,20		
<b>Extracurricular</b>	2º.	0,85	0,14	0,13	0,72
	5º.	0,91	0,003*		
<b>Não Curricular</b>	2º.	0,93	0,09	0,74	0,006*
	5º.	0,89	0,001*		

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* significativo a 1% \*\* dimensão normalizada

Os resultados da Tabela 20 mostram que as dimensões RT semicurricular, GR extracurricular e não curricular apresentaram *p valor* menor que o nível de significância de 1%. Logo rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, o que implica na necessidade de aplicação do teste de *Mann-Whitney* para comparar as médias das dimensões dos grupos segundo e quinto ano. O teste de *Levene* apresentou *p valor* significativo a 1% para a dimensão GR não curricular, reforçando a necessidade de aplicar teste não paramétrico para comparação dos grupos nesta dimensão.

A Tabela 21 apresenta os resultados da estatística inferencial para comparação das médias dos grupos de segundo e quinto ano de acordo com as dimensões analisadas. A hipótese nula testada é que as médias do segundo ano são iguais a média do quinto ano para cada uma das dimensões, e a hipótese alternativa é que as médias são diferentes.

Tabela 21 - Comparação dos grupos de segundo e quinto ano da IES 02 segundo as dimensões Assunção de Responsabilidade (RT) e Reflexão Dirigida (GR)

		<b>Médias</b>	<b>Estatística</b>	<b><i>p valor</i></b>	
<b>RT</b>	<b>Curricular</b>	2º.	t= -3,4	0,001*	
		5º.			
	<b>Semicurricular</b>	2º.	W=370	0,004*	
		5º.			
	<b>Extracurricular</b>	2º.	t= -2,00	0,050**	
		5º.			
	<b>Não curricular</b>	2º.	t= -0,70	0,500	
		5º.			
	<b>GR</b>	<b>Curricular</b>	2º.	t=-2,1	0,040**
			5º.		
		<b>Semicurricular</b>	2º.	t=-0,46	0,600
			5º.		

<b>Extracurricular</b>	2º.	0,5	W=600	1,000
	5º.	1,39		
<b>Não Curricular</b>	2º.	1,44	W=440	0,200
	5º.	1,94		

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* significativo a 1%

\*\* significativo a 5%

O teste *t Student* foi aplicado para as dimensões RT curricular, extra e não curricular, e ainda GR curricular e semicurricular porque tais dimensões satisfizeram os pressupostos de normalidade e homocedásticidade. Foi possível verificar com este teste que as dimensões RT curricular, semicurricular e extra, e GR curricular apresentaram diferença estatística, considerando um nível de significância de 1% e 5%. Logo, é possível afirmar que existe diferença entre o segundo e quinto ano da IES 02, quanto as dimensões RT curricular e extracurricular e GR curricular. Há evidências de escores mais altos para os estudantes do quinto ano nas dimensões investigadas.

O teste de *Mann-Whitney* foi aplicado às dimensões RT semicurricular, GR extra e não curricular. Considerando um nível de significância de 1%, o *p valor* encontrado para a dimensão RT semicurricular é menor que 1%, logo rejeita-se a hipótese nula e assumimos que existe diferença estatística na mediana do segundo e quinto ano quanto a esta dimensão. As demais dimensões que utilizaram *Mann-Whitney* não foram significativas, e não conseguiram rejeitar a hipótese nula de igualdade dos escores destes estudantes.

Portanto, é possível observar o aumento dos resultados do segundo para o quinto ano da IES 02, na dimensão RT curricular (as atividades obrigatórias para a formação do estudante), semicurricular (as atividades não obrigatórias, mas ligadas à área de conhecimento do estudante) e extracurricular (as atividades não obrigatórias e não ligadas à área de conhecimento do estudante), o que permite que ele assuma responsabilidade sobre o processo ensino-aprendizagem, inclusive podem propiciar mais autonomia para o estudante. Também foi possível identificar aumentos dos resultados do segundo para o quinto ano na dimensão GR, para curricular, o que indica que as atividades obrigatórias para a formação do estudante permitem espaço para a

discussão e a relação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia moral.

### 5.6.2 Moral Competence Test (MCT\_xt)

A próxima etapa de análise dos resultados do questionário *MCT\_xt* foi verificar se houve diferença estatisticamente significativa entre os escores dos dilemas do segundo e quinto ano da IES 02. Em um primeiro momento, foi testada a hipótese de normalidade dos dados e esta foi rejeitada, sendo necessária, portanto, a aplicação do teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Para tal, adotou-se como hipótese nula que não existe diferença entre a mediana do segundo ano em relação ao quinto ano da IES 02. Os resultados da aplicação do teste estão apresentados na Tabela 22.

Tabela 22 - Comparação dos escores dos dilemas entre o segundo e quinto ano da IES 02

Dilemas		Média	Mediana	U	p valor	Tamanho do efeito
<b>Operários</b>	2º.	36,0	31,8	600	0,700	0,095
	5º.	34,0	31,8			
<b>Médico</b>	2º.	22,5	22,9	700	0,300	0,052
	5º.	21,4	15,8			
<b>Juiz</b>	2º.	33,7	28,4	800	0,007*	0,678
	5º.	19,2	14,4			
<b>Operários/Médico</b>	2º.	15,8	14,1	700	0,300	0,102
	5º.	14,6	10,1			
<b>Operários/Juiz</b>	2º.	19,6	15,3	800	0,040*	0,541
	5º.	13,0	10,8			
<b>Médico/Juiz</b>	2º.	14,6	14,0	800	0,010*	0,575
	5º.	8,8	5,0			
<b>Score total dos dilemas</b>	2º.	12,6	12,1	800	0,010*	0,448
	5º.	8,8	5,6			

Fonte: dados da pesquisa

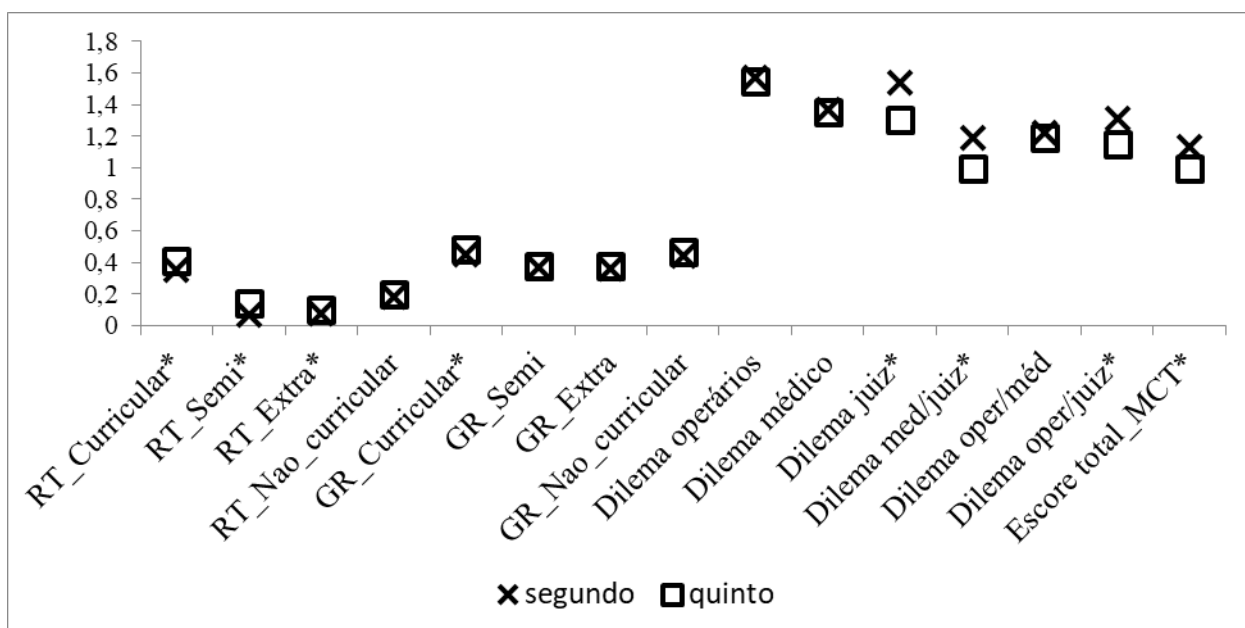
Nota: \* estatisticamente significativo a 5%

A comparação entre os escores do segundo e quinto ano demonstrou que existe diferença estatisticamente significativa entre o segundo e quinto ano para dilemas: juiz, operários/juiz, médico/juiz e escore total, considerando o nível de significância de 5%. Tal diferença indica que o segundo ano apresenta escore maior que o quinto ano. O tamanho do efeito foi calculado pelo teste de *Cohen*, e os valores encontrados podem ser considerados um efeito médio. Logo conclui-se que existe diferença entre os escores dos dilemas entre os estudantes do segundo e quinto ano da IES 02 e pode-se levantar a hipótese de que a formação em Psicologia (o próprio curso) não tem contribuído no sentido de aumento da competência moral.

### 5.6.3 Análise conjunta do questionário *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* para estudantes de segundo e quinto ano da IES 02

A verificação do *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* ocorreu por meio da análise do comportamento dos escores médios de cada dimensão dos questionários. Os resultados apresentam-se no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Análise conjunta dos escores normalizados do *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* dos estudantes de segundo e quinto ano da IES 02



Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos

Em seções anteriores foram testadas estatisticamente a diferença entre os estudantes do segundo e quinto ano. As dimensões e dilemas que mostraram diferença estatística entre os grupos estão indicadas por \*.

No Gráfico 10 os estudantes do quinto ano da IES 02 apresentaram escores mais elevados em relação aos de segundo ano, nas dimensões do *ORIGIN/esfp*. É possível verificar também que para os dilemas do *MCT\_xt*, os estudantes do segundo ano obtiveram escores mais elevados do que o quinto.

## **5.7 Comparativo das duas IESs**

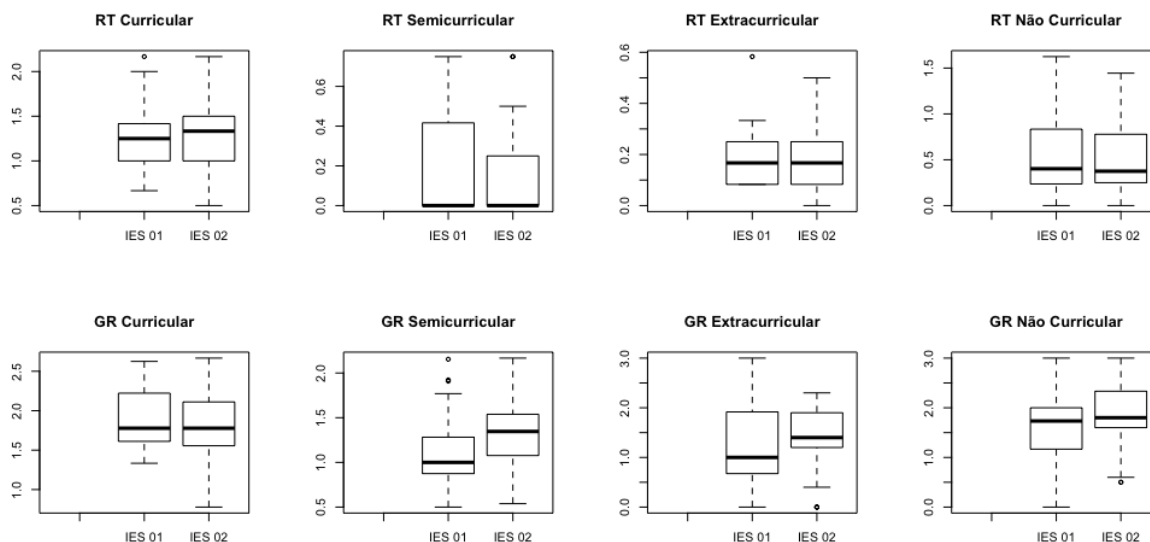
Para identificar se existia diferença estatisticamente significativa entre as médias das dimensões Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida das IESs, buscou-se comparar as IESs, segundo os anos. Logo, foi comparada IES 01 com IES 02, para cada uma das dimensões em relação ao segundo e ao quinto ano. A seguir será apresentada a análise para o segundo ano, e na sequência para o quinto ano.

### **5.7.1 Comparativo entre os segundos anos das duas IESs**

#### **5.7.1.1 Questionário *ORIGIN/esfp***

O Gráfico 11 - *boxplot* compara as estatísticas descritivas como média e dispersão das duas IESs para o segundo ano.

Gráfico 11 - *Boxplot* quanto as dimensões dos estudantes do segundo ano para as IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 11 apresenta o *boxplot* das IESs 01 e 02, lado a lado, para cada uma das dimensões estudadas. É possível observar que as médias (traço em negrito na horizontal de cada caixa) são próximas entre as faculdades. O tamanho das caixas apresenta a variação dos dados, na maioria das dimensões as IESs tiveram a mesma variação nas respostas, exceto RT semicurricular. Com a apresentação do *boxplot* fica explícito verificar o que o *teste t de Student* irá comparar: a diferença entre as médias das IESs 01 e 02, se são iguais ou diferentes estatisticamente, ou seja, se as linhas em negrito estão perto ou longe a ponto de dizer que há diferença nas respostas entre as IESs.

A análise visual do gráfico demonstra que a IES 02 apresentou médias mais elevadas nas dimensões RT curricular, GR semicurricular e extracurricular. Para as demais dimensões verificou-se índices próximos.

Na comparação entre as IESs para as dimensões, foi necessário verificar os pressupostos necessários para aplicação do *teste t de Student*. Realizou-se o mesmo estudo de normalidade e homogeneidade da variância das seções anteriores. A Tabela 23 apresenta os resultados da aplicação do teste *Shapiro Wilk* e *Levene* para os estudantes do segundo ano.

Tabela 23 - Teste de normalidade (*Shapiro Wilk*) e variância (*Levene*) para os estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02

		<b>Shapiro Wilk</b>		<b>Levene</b>		
		W	p valor	F	p valor	
<b>RT</b>	<b>Curricular</b>	IES 01	0,93	0,07	0,02	0,90
		IES 02	0,96	0,40		
	<b>Semicurricular*</b>	IES 01	0,77	0,000*	0,34	0,56
		IES 02	0,69	0,000*		
	<b>Extracurricular*</b>	IES 01	0,80	0,0001*	1,77	0,19
		IES 02	0,91	0,02		
	<b>Não curricular**</b>	IES 01	0,93	0,06	0,09	0,77
		IES 02	0,90	0,008*		
<b>GR</b>	<b>Curricular</b>	IES 01	0,94	0,09	0,01	0,93
		IES 02	0,99	1,00		
	<b>Semicurricular</b>	IES 01	0,89	0,008*	0,01	0,91
		IES 02	0,98	0,90		
	<b>Extracurricular</b>	IES 01	0,94	0,10	1,89	0,17
		IES 02	0,85	0,001*		
	<b>Não Curricular</b>	IES 01	0,97	0,60	0,13	0,72
		IES 02	0,93	0,09		

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \*estatisticamente significativo a 1%

\*\* dimensão normalizada

A Tabela 23 indica que as dimensões RT semicurricular, extra e não curricular e GR semi e extracurricular são significativas, logo rejeitam a normalidade dos dados e foi necessário, para estas dimensões, aplicar o teste *Mann-Whitney* para comparação das IESs 01 e 02. As dimensões (RT curricular, GR curricular e não curricular) que satisfizeram o pressuposto de normalidade, também satisfizeram o pressuposto de variâncias homogêneas, pois o *p valor* foi maior que o valor de significância de 5%.

Para a comparação entre as IESs, foi suposto como hipótese nula: as IESs 01 e 02 possuem médias iguais, e hipótese alternativa: as IESs possuem hipóteses diferentes. Considerando um nível de significância de 5%, os resultados da comparação das médias das dimensões dos estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02 estão apresentadas na Tabela 24.

Tabela 24 - Comparação dos dados dos estudantes de segundo ano das IESs 01 e 02 para as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida

					<b>Tamanho do efeito</b>
	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Estatística</b>	<b>p valor</b>	<b>Cohen's</b>
<b>RT</b>					
<b>Curricular</b>					
IES 01	1,28	1,25	t=0,13	0,90	0,03
IES 02	1,27	1,33			
<b>Semicurricular</b>					
IES 01	0,21	0,00	U=460	0,50	0,15
IES 02	0,16	0,00			
<b>Extracurricular</b>					
IES 01	0,19	0,17	U=440	0,80	0,01
IES 02	0,19	0,16			
<b>Não curricular</b>					
IES 01	0,55	0,40	U=440	0,80	0,05
IES 02	0,52	0,37			
<b>GR</b>					
<b>Curricular</b>					
IES 01	1,93	1,78	t=1,2	0,20	0,30
IES 02	1,81	1,78			
<b>Semicurricular</b>					
IES 01	1,11	1,00	U=260	0,01*	0,60
IES 02	1,33	1,35			
<b>Extracurricular</b>					
IES 01	1,22	1,00	U=360	0,40	0,12
IES 02	1,31	1,40			
<b>Não Curricular</b>					
IES 01	1,75	1,73	t=-0,11	0,90	0,03
IES 02	1,77	1,80			

Fonte: dados da pesquisa

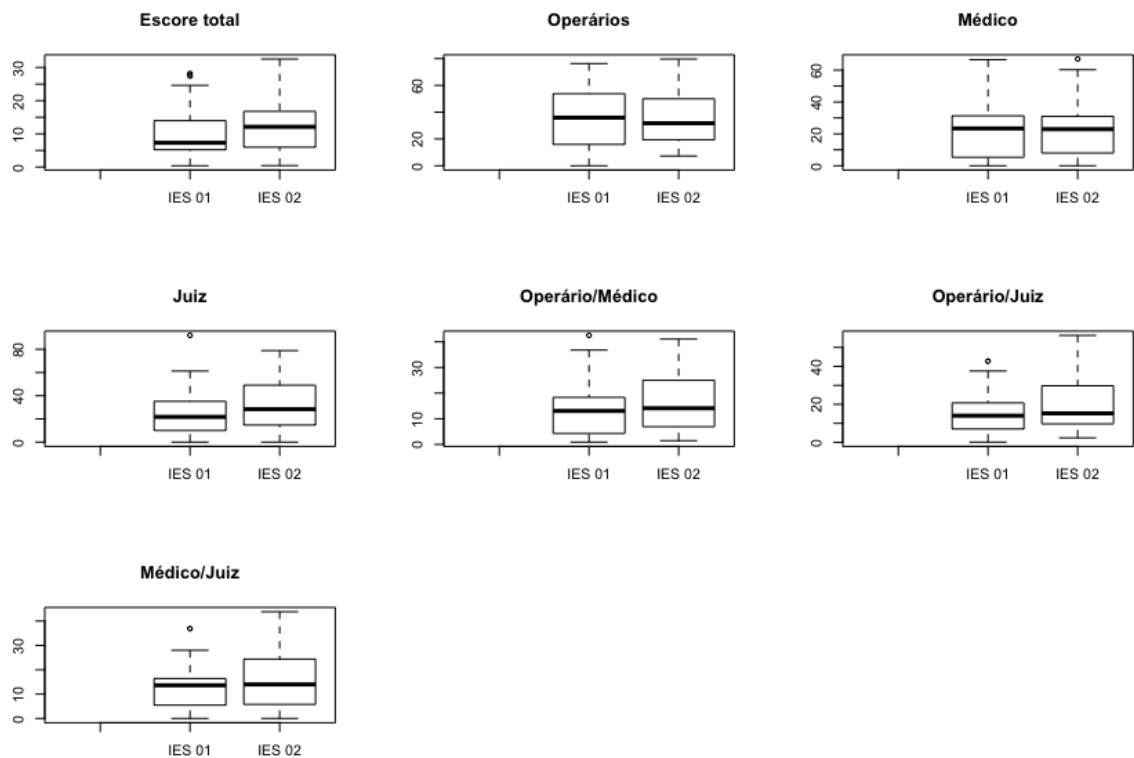
Nota: \* estatisticamente significativo a 5%

A dimensão RT não apresentou diferença estatística entre as IESs para os estudantes de segundo ano, embora as médias sejam maiores para a IES 01, o que leva a entender que esta oferece mais oportunidades para os estudantes. Na dimensão GR, somente a semicurricular apresentou diferença estatística, considerando o nível de significância de 5%. Portanto, há evidências que a IES 02 apresentou escores melhores que a IES 01 para esta dimensão. Podemos compreender que a IES 02 incentiva mais a reflexão dos estudantes. O tamanho do efeito apresentou magnitude mediana.

### 5.7.1.2 Moral Competence Test (MCT<sub>xt</sub>)

Esta seção busca comparar os escores dos dilemas dos estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02. O Gráfico 12 apresenta o *Boxplot* dos escores para cada dilema.

Gráfico 12 - *Boxplot* dos escores dos dilemas dos estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 12 apresenta o comportamento dos dados dos estudantes do segundo ano separados por IES. A IES 02 apresentou os escores mais altos para os dilemas escore total, operários, operários/juiz, médico/juiz. As medianas, indicadas pelas retas horizontais, em negrito dentro das caixas, apresentaram-se no mesmo nível aproximadamente para a maioria dos dilemas, exceto para o escore total. A IES 01 apresentou menor variabilidade (caixas mais achatadas) que a IES 02 nos dilemas escore total, juiz, operário/médico, operário/juiz e médico/juiz.

A comparação entre os estudantes do segundo ano ocorreu utilizando o teste U de *Mann-Whitney*. A hipótese nula testada indica que não existe diferença entre a mediana dos escores dos dilemas dos estudantes de segundo ano das IESs 01 e 02. O resultado da aplicação do teste encontra-se na Tabela 25.

Tabela 25 - Comparação dos escores dos dilemas dos estudantes do segundo IES 01 e 02

Dilemas		Média	Mediana	U	p valor	Tamanho do efeito
Operários	IES 01	36,6	35,9	400	0,900	0,033
	IES 02	36,0	31,8			
Médico	IES 01	24,2	23,4	400	0,989	0,105
	IES 02	22,5	22,9			
Juiz	IES 01	26,3	21,7	300	0,200	0,307
	IES 02	33,7	28,4			
Operários/Médico	IES 01	14,5	13,0	400	0,500	0,135
	IES 02	15,8	14,1			
Operários/Juiz	IES 01	15,4	14,0	300	0,200	0,309
	IES 02	19,6	15,3			
Médico/Juiz	IES 01	12,7	13,6	400	0,700	0,171
	IES 02	14,6	14,0			
Escore total dos dilemas	IES 01	10,0	7,31	300	0,100	0,328
	IES 02	12,6	12,1			

Fonte: dados da pesquisa

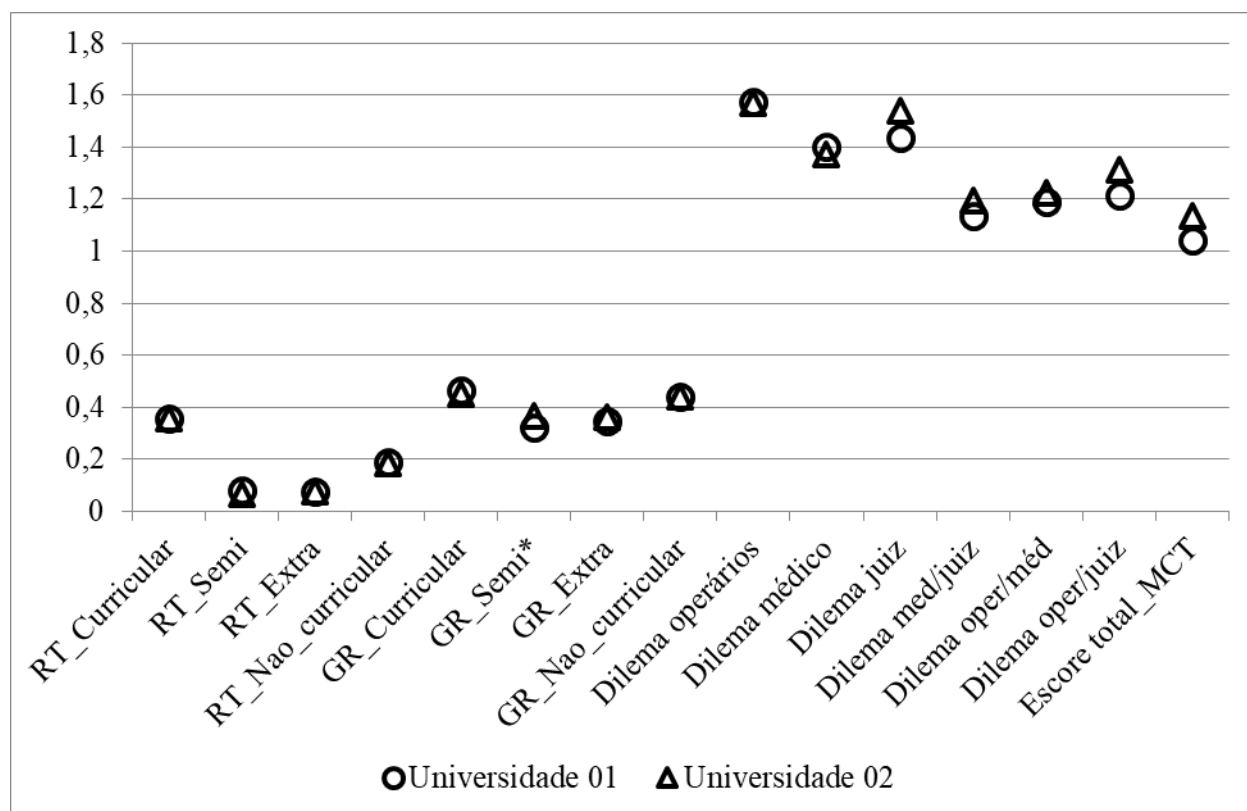
Na comparação dos escores dos dilemas dos alunos de segundo ano da IES 01 e 02 percebemos que se encontram de acordo com o referencial de Lind (2010), médios e altos, pois de 0 a 9 é considerado baixo, de 10 a 29, médio, de 30 a 49 alto e acima de 50, muito alto.

Os resultados da aplicação do teste de *Mann-Whitney* indicaram que a hipótese de igualdade das medianas foi aceita para todos os dilemas, considerando um nível de significância de 5%. Pode-se afirmar que não existe evidência de diferença estatística entre os estudantes do segundo ano das IESs 01 e 02 quanto ao escore dos dilemas.

### 5.7.1.3 Análise conjunta dos questionários *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* para estudantes de segundo ano da IES 01 e 02

Esta seção busca analisar conjuntamente os escores dos estudantes do segundo ano da IES 01 e 02 para verificar se manteve-se um padrão de respostas. Para a construção do Gráfico 13 utilizou-se as médias das dimensões do *ORIGIN/esfp* e dilemas do *MCT\_xt*. Para expor os valores, em um mesmo gráfico, foi necessário normalizar as médias, pois compreendiam mensurações diferentes. Os dados são apresentados a seguir.

Gráfico 13 – Análise conjunta dos escores normalizados do *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* das IESs 01 e 02 para os estudantes de segundo ano



Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos

O gráfico 13 apresenta proximidade da percepção dos estudantes do segundo ano das IES 01 e 02 para a dimensão de Assunção de Responsabilidade (curricular, semi, extra e não curricular), bem como para a dimensão Reflexão Dirigida

(curricular, extra e não curricular). Houve um ligeiro acréscimo da média da IES 02 em relação à IES 01, em GR semicurricular.

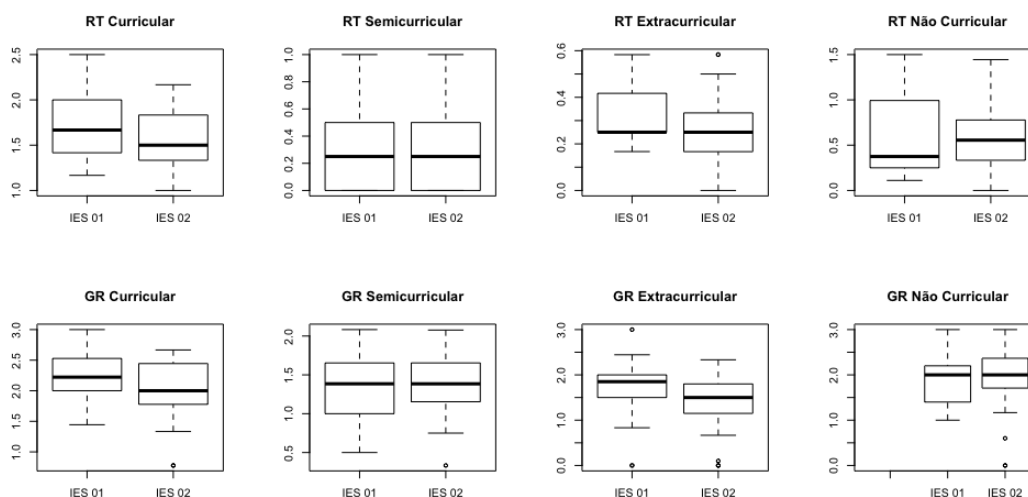
Nos dilemas do *MCT\_xt* verificamos escores superiores da IES 02 em relação à IES 01, em juiz, operários/juiz e escore total. Já para os dilemas médico/juiz e operários/médico houve uma ligeira superioridade da IES 02.

## 5.7.2 Comparativo entre os quintos anos das duas IESs

### 5.7.2.1 Questionário *ORIGIN/esfp*

A comparação quanto as dimensões entre as IESs para os estudantes do quinto ano, seguiu a mesma estrutura da seção anterior. Em um primeiro momento, apresenta-se o gráfico *boxplot*, para de forma visual verificar a distribuição dos dados segundo as medidas mediana, amplitude, quartil e desvio. A Gráfico 14 apresenta o *boxplot* quanto as dimensões dos estudantes do quinto ano em relação à IES.

Gráfico 14 - *Boxplot* quanto as dimensões dos estudantes do quinto ano para as IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

A análise visual do *boxplot* apresenta proximidade das medianas para as dimensões RT semicurricular e extracurricular e para GR semicurricular e não curricular. A IES 01 apresentou valor da mediana acima ao da IES 02 para as dimensões RT curricular e para GR curricular e extracurricular. A IES 02 mostrou medidas superiores à IES 01 para a RT não curricular. A variação no banco de dados

das respostas dos estudantes pode ser verificada pelo comprimento das caixas do gráfico. Sendo que a IES 01 apresentou maior dispersão em relação a IES 02.

Os testes de *Shapiro Wilk* e *Levene* foram aplicados sobre os dados das dimensões do quinto ano para verificação dos pressupostos de normalidade e homogeneidade da variância. A tabela 26 apresenta os resultados dos testes.

Tabela 26 - Testes de normalidade (*Shapiro Wilk*) e variância (*Levene*) para os estudantes do quinto ano das IESs 01 e 02

		<b>Shapiro Wilk</b>		<b>Levene</b>		
		<i>W</i>	<i>p valor</i>	<i>F</i>	<i>p valor</i>	
<b>RT</b>	<b>Curricular</b>	IES 01	0,93	0,30	0,77	0,38
		IES 02	0,95	0,10		
<b>Semicurricular</b>	IES 01	0,81	0,000*	0,43	0,52	
	IES 02	0,86	0,000*			
<b>Extracurricular</b>	IES 01	0,89	0,007*	0,01	0,91	
	IES 02	0,93	0,02			
<b>Não curricular**</b>	IES 01	0,85	0,001*	0,54	0,47	
	IES 02	0,97	0,30			
<b>GR</b>	<b>Curricular</b>	IES 01	0,98	0,80	0,0	0,99
		IES 02	0,92	0,008*		
<b>Semicurricular</b>	IES 01	0,96	0,40	0,43	0,52	
	IES 02	0,86	0,000*			
<b>Extracurricular</b>	IES 01	0,89	0,007*	0,01	0,91	
	IES 02	0,93	0,02			
<b>Não Curricular</b>	IES 01	0,85	0,001*	0,54	0,47	
	IES 02	0,97	0,30			

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* estatisticamente significante a 1%

\*\* dados normalizados

Os resultados apresentados na tabela 26 verificam se as dimensões RT e GR satisfazem os pressupostos de normalidade e homogeneidade da variância para poder realizar a comparação entre os estudantes de quinto ano da IES 01 e 02. O critério de avaliação dos dados considerou avaliar o *p valor* dos testes de *Shapiro Wilk* e *Levene* para aceitar a normalidade e homogeneidade da variância.

A análise do *p valor* apresentado na Tabela 26 para o teste de *Shapiro Wilk* foi maior que o nível de significância de 1% para as duas IESs, na dimensão RT curricular, logo pode-se assumir que os escores das IESs 01 e 02 possuem distribuição normal, o que permite a aplicação do teste t de *Student* para a comparação das médias dos escores das IESs. O teste de *Levene* não se mostrou significativo na dimensão RT curricular, contudo no momento de executar o teste no software, informamos a heterogeneidade dos dados e o software realizou uma correção.

Para as demais dimensões, ao menos uma IES apresentou *p valor* menor que 1%, logo considera-se que o escore da IES não é normalmente distribuído, sendo necessário a aplicação do teste *Mann-Whitney* para a comparação das medianas das IESs 01 e 02.

Tabela 27 - Comparação dos dados dos estudantes de quinto ano das IESs 01 e 02 quanto as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida

					<b>Tamanho do efeito</b>
	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Estatística</b>	<b>p valor</b>	<b>Cohen's</b>
<b>RT</b>					
<b>Curricular</b>					
IES 01	1,73	1,67	t=2,1	0,04*	0,54
IES 02	1,56	1,50			
<b>Semi curricular</b>					
IES 01	0,27	0,25	U=450	0,20	0,34
IES 02	0,38	0,25			
<b>Extra curricular</b>					
IES 01	0,32	0,25	U=700	0,09	0,47
IES 02	0,26	0,25			
<b>Não curricular</b>					
IES 01	0,60	0,37	U=530	0,70	0,06
IES 02	0,58	0,55			
<b>GR</b>					
<b>Curricular</b>					
IES 01	2,22	2,22	U=680	0,10	0,45
IES 02	2,02	2,00			
<b>Semi Curricular</b>					
IES 01	1,36	1,38	U=450	0,20	0,34
IES 02	1,37	1,38			
<b>Extra Curricular</b>					
IES 01	1,71	1,85	U=750	0,02*	0,50
IES 02	1,39	1,59			
<b>Não Curricular</b>					
IES 01	1,87	2,00	U=420	0,40	0,08
IES 02	1,94	2,00			

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* estatisticamente significativo a 5%

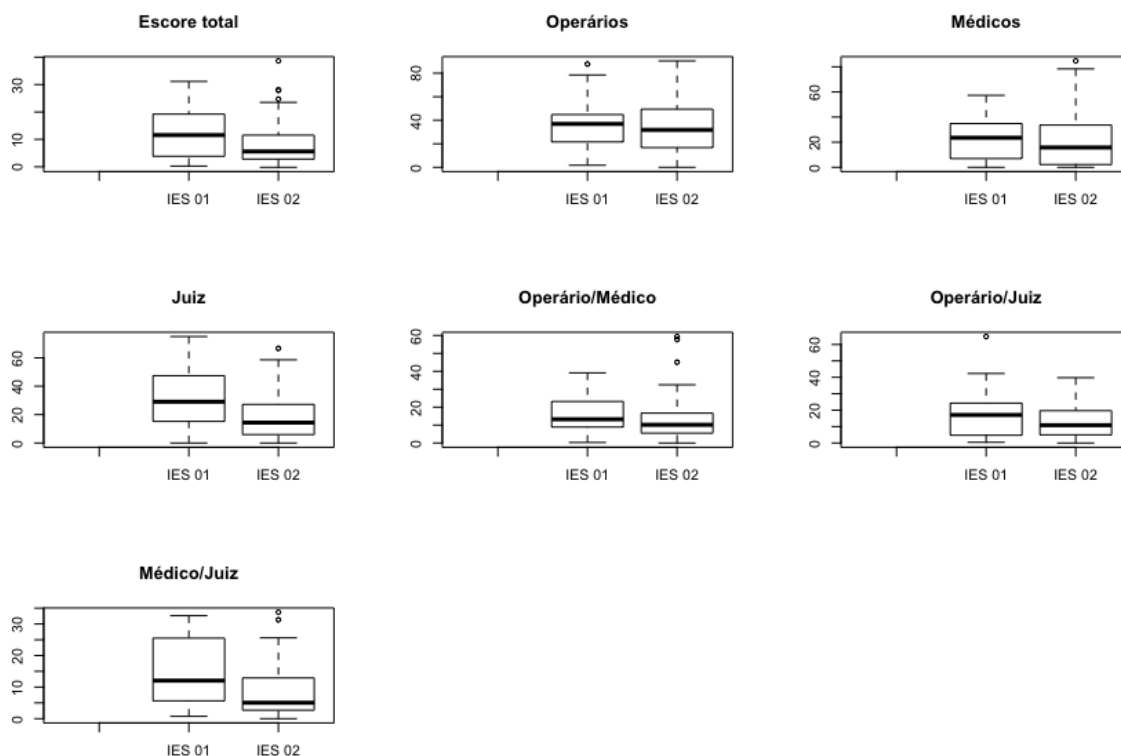
A tabela 27 apresenta o resultado da comparação entre os escores dos estudantes do quinto ano da IES 01 e 02 para as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida. As aplicações dos testes estatísticos indicaram que somente as dimensões RT curricular e GR extracurricular apresentam diferenças estatisticamente entre as duas IESs, sendo que a IES 01 apresentou escores mais alto que a IES 02, para as duas dimensões. O tamanho do efeito é classificado como médio para as duas dimensões. Para as demais dimensões é necessário assumir que não há

diferença estatisticamente significativa entre os escores das IESs 01 e 02, para os alunos do quinto ano.

### 5.7.2.2 Moral Competence Test (MCT\_xf)

A presente seção buscou comparar os escores dos dilemas dos estudantes do quinto ano entre as IESs 01 e 02. A comparação entre os escores dos quintos anos da IES 01 e 02 podem ser visualizados no Gráfico 15.

Gráfico 15 - *Boxplot* dos escores dos dilemas dos estudantes do quinto ano das IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

Os *boxplots* dos escores dos dilemas indicam *outliers* (valores atípicos, que apresentam afastamento dos demais valores dos dados) em todos os dilemas. As retas horizontais dentro de cada caixa indicam a mediana, e quando ela não está centralizada no meio da caixa indica assimetria dos dados. Comparando as medianas

dos *boxplot* dos dilemas, percebe-se que a IES 01 tem medidas superiores em relação à IES 02.

A variabilidade pôde ser verificada pelo tamanho das caixas, a IES 02 apresentou a maior quantidade de caixas menores, indicando menor dispersão em relação à IES 01, e também a pontuação máxima nos dilemas: escore total, operários, médico, operários/médico, médico/juiz.

Para realizar a análise foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*, o qual testou a hipótese de igualdade das medianas entre os escores dos estudantes do quinto ano da IES 01 e 02. O resultado do teste está apresentado na Tabela 28.

Tabela 28 - Comparação dos escores dos dilemas dos estudantes do quinto ano da IES 01 e 02

Dilemas		Média	Mediana	U	p valor	Tamanho do efeito
<b>Operários</b>						
	IES 01	35,3	36,9	600	0,700	0,060
	IES 02	34,0	31,8			
<b>Médico</b>						
	IES 01	23,6	23,5	700	0,200	0,092
	IES 02	21,4	15,8			
<b>Juiz</b>						
	IES 01	31,6	29,1	800	0,020*	0,734
	IES 02	19,2	14,4			
<b>Escore total dos dilemas</b>						
	IES 01	12,1	11,6	700	0,090	0,356
	IES 02	8,8	5,6			
<b>Operários/Médico</b>						
	IES 01	15,3	17,1	700	0,300	0,050
	IES 02	14,6	10,1			
<b>Operários/Juiz</b>						
	IES 01	18,0	17,1	700	0,100	0,050
	IES 02	13,0	10,8			
<b>Médico/Juiz</b>						
	IES 01	14,5	12,0	800	0,020*	0,636
	IES 02	8,8	5,0			

Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* estatisticamente significativo a 5%

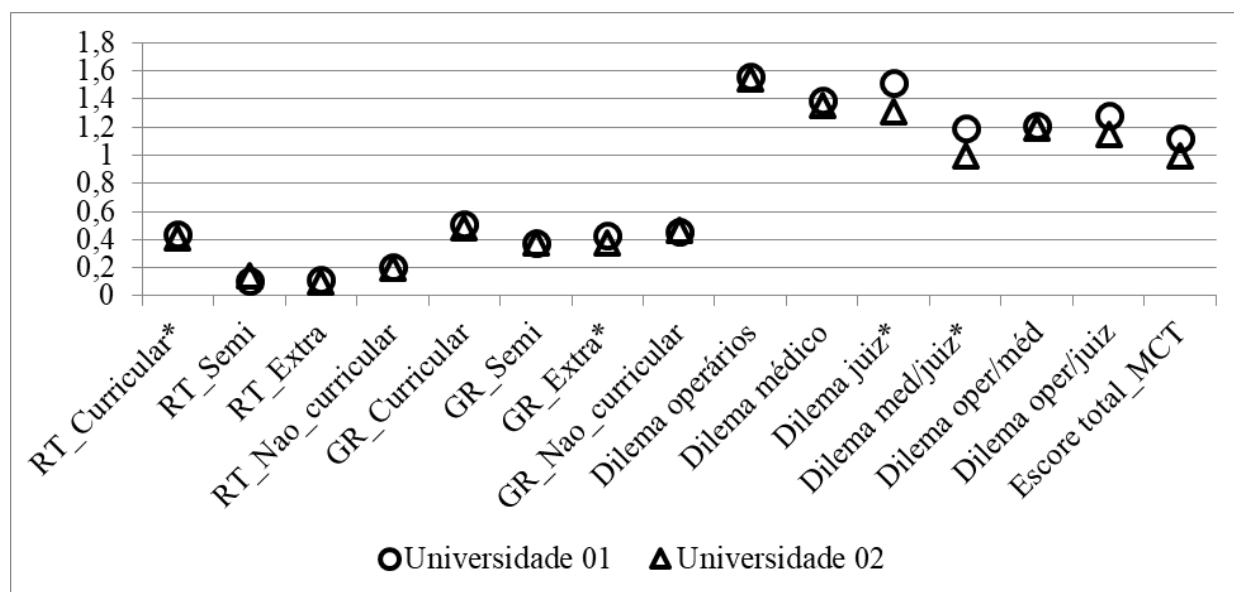
A aplicação do teste de *Mann-Whitney* indicou diferença estatisticamente significativa para os dilemas juiz e médico/juiz entre os estudantes do quinto ano da IES 01 e 02. Assim, pode-se considerar que os estudantes da IES 01 apresentaram

melhores resultados em comparação com os estudantes da IES 02, dado as medidas descritivas mais elevadas. O tamanho do efeito foi calculado pelo teste de *Cohen* e indicou o efeito médio, de 0,734 para o dilema juiz e 0,636 para o dilema médico/juiz, corroborando com o resultado que demonstra diferença entre os dois grupos.

### 5.7.2.3 Análise conjunta dos questionários *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* para estudantes do quinto ano da IES 01 e 02

Com o objetivo de analisar conjuntamente o comportamento das respostas dos estudantes de quinto ano aos das IESs 01 e 02, buscou-se colocar em uma mesma escala os resultados obtidos pela aplicação dos testes *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt*. Para tal, foi necessário normalizar os escores para obter a mesma escala.

Gráfico 16 - Análise conjunta dos escores normalizados do *ORIGIN/esfp* e *MCT\_xt* dos estudantes de quinto ano das IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

Nota: \* dimensões que mostraram diferença estatisticamente significativa na comparação dos grupos

Na análise dos dados do *ORIGIN/esfp* para os estudantes do quinto ano das IESs 01 e 02 verificamos um equilíbrio, acontecendo uma ligeira vantagem (escores médios mais altos) da IES 01 em comparação com a IES 02, em RT curricular, extra e não curricular, bem como em GR curricular e extracurricular.

Para o *MCT\_xt*, os escores médios mais elevados da IES 01 em relação à IES 02, são encontrados nos dilemas médico, médico/juiz, operários/juiz e escore total.

Logo, verificamos que na IES 01 há superioridade na pontuação dos dois questionários, em relação à IES 02.

## 5.8 Resultados da IES 01 – docentes

### 5.8.1 Questionário *ORIGIN/pd*

A amostra de docentes da IES 01 apresentou seis participantes. Optou-se em analisar os dados separando a função do professor, enquanto colaborador ou formador. A seguir, na Tabela 29, são apresentadas as estatísticas descritivas dos docentes enquanto colaboradores.

Tabela 29 - Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 01 enquanto colaboradores

	Assunção de Responsabilidade (RT)					Reflexão Dirigida (GR)				
	Média	Md	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Md	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	2,12	2,25	0,30	0,00	3,00	2,67	3,00	0,51	0,00	3,00
<b>Extracurricular</b>	1,47	1,61	0,83	0,00	2,81	1,86	2,08	1,05	0,00	3,00
<b>Não curricular</b>	1,24	1,21	0,43	0,00	2,71	2,31	2,12	0,41	0,00	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Md significa mediana

Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

Conforme apresentado no Quadro 06, no capítulo sobre o método, foi calculada a média máxima de cada dimensão da RT e da GR, os dados da amostra são comparados com a escala a seguir. Na análise dos docentes enquanto colaboradores, na dimensão RT, a média máxima para a curricular seria 3,0 e os docentes obtiveram 2,12, o que corresponde a 70,66% da média máxima. Na extracurricular, podia-se obter 2,81, sendo atingido pelos docentes 52,31% deste valor. Na não curricular seria de 2,71, sendo obtido 45,75% da média máxima.

Já na análise da dimensão GR, a média máxima para a curricular seria de 3,0, sendo alcançado 89,00% do valor. Na extracurricular para uma média máxima de

3,0, houve o índice de 62,00% deste número. Na não curricular, a média também era 3,0, sendo de 77,00% o valor atingido pelos docentes.

A dimensão GR curricular apresentou o maior desvio padrão e diferença entre média e mediana. E para as demais dimensões as medidas de tendência central, média e mediana, apresentaram-se próximas. Os valores também se apresentaram próximos dos valores máximos.

Os valores de mínimo e máximo apresentados nesta tabela, correspondem a variação da escala para aquela dimensão. Destaca-se que as dimensões RT extracurricular e não curricular eram compostas com questões de escalas de 0,0 a 1,0 e de 0,0 a 3,0 pontos, portanto considerada uma escala mista. Ressalta-se que na dimensão RT extracurricular, embora a média dos docentes pesquisados apresentou valor de 1,47, a média máxima da dimensão era 2,81, pois havia uma questão com escala de 0,0 a 1,0 ponto e 10 questões de 0,0 a 3,0 pontos.

Os docentes da IES 01 foram analisados enquanto formadores. Para obtenção das informações quantitativas utilizou-se como referência a mensuração indicada no quadro 07. Os resultados das medidas descritivas, apresentam-se na Tabela 30.

Tabela 30 - Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 01 enquanto formadores

	Assunção de Responsabilidade (RT)					Reflexão Dirigida (GR)				
	Média	Md	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Md	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	1,30	1,20	0,32	0,00	1,80	2,42	2,25	0,31	0,00	3,00
<b>Semicurricular</b>	1,08	1,00	0,36	0,00	1,66	2,70	2,76	0,19	0,00	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Md significa mediana

Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

Em relação à média máxima da dimensão RT, na curricular seria de 1,8, sendo atingido pelos docentes 72,22% deste valor. Já na semicurricular, a média máxima seria de 1,66 e os docentes apresentaram 65,06%. Quanto a dimensão GR, a média máxima para a curricular seria de 3,0 e os docentes apresentaram 80,66% do valor. Na semicurricular a média máxima também é de 3,0, sendo de 90% o valor

atingido pelos docentes. As dimensões RT curricular e semicurricular apresentaram uma escala mista.

Tais dados evidenciam práticas docentes voltadas para uma formação centrada no estudante, dando a possibilidade de construção do conhecimento e de articulação entre teoria e prática, incentivando os estudantes a apresentarem uma postura mais crítica e reflexiva.

As medidas descritivas das dimensões enquanto docente formador, apresentaram médias e medianas próximas, indicando uma menor dispersão dos dados, o que pode ser verificado com as medidas de desvio padrão (o que indica uma manutenção de respostas próximas entre os docentes).

Quando perguntado aos docentes da IES 01 a questão 90: “Você considera que na formação em Psicologia deveriam ser melhorados alguns aspectos? Se sim, quais?”, observamos que cinco docentes da IES 01 apresentaram respostas do que deveria ser melhorado na formação em Psicologia. Apenas um docente participante não apresentou resposta para a questão.

Quadro 24 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 01 para justificar o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas ao incentivo a produções científicas, projetos de extensão e participação em eventos	02 (docentes: 01, 05)	20,00
Relacionadas ao avanço da Psicologia nas questões sociais	01 (docente: 01)	10,00
Relacionadas à ampliação da compreensão teórica, diminuindo as divergências e rivalidades	01 (docente 01)	10,00
Relacionadas às temáticas emergentes e atuais	01 (docente 02)	10,00
Relacionadas às disciplinas/projetos de arteterapia	01 (docente 02)	10,00
Relacionadas às discussões sobre ética	01 (docente 04)	10,00

Relacionadas à utilização de metodologias ativas	01 (docente 06)	10,00
Relacionadas à reformulação da grade curricular	01 (docente 06)	10,00
Relacionadas à realização de assembleias para reflexão acerca do ensino	01 (docente 05)	10,00
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes.

A partir do momento que foram conhecidas as respostas dos docentes da IES 01 sobre o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia (Quadro 24), as respostas foram agrupadas em categorias, bem como apresentada uma frequência de vezes que as respostas dos docentes se encaixam nas categorias, podendo cada docente apresentar respostas que se encaixam em mais de uma categoria. A maior incidência de respostas foi na categoria relacionada ao incentivo a produções científicas, projetos de extensão e participação em eventos (como por exemplo, *“incentivo e financiamento de pesquisas, participação em eventos científicos, publicação dos resultados das atividades citadas em periódicos científicos”*). As demais categorias apresentaram uma resposta em cada uma delas. Podemos destacar exemplos de respostas em: reformulação da grade curricular (*“Matrizes mais integradas e coerentes que possam dar conta da pluralidade da formação do psicólogo no Brasil”*); realização de assembleias para reflexão acerca do ensino (*“Incentivo dos “gestores” e professores à realização de assembleias com a participação de estudantes e demais funcionários das instituições de ensino para reflexões acerca do ensino; pesquisa; extensão de projetos a comunidade; problemas cotidianos, etc.”*); temáticas emergentes e atuais (*“As relações entre Psicologia, espiritualidade, religiosidade e saberes não-hegemônicos e suas implicações técnicas e éticas na prática profissional. O mesmo se aplica à necessidade de disciplinas que tratem das questões virtuais: a Psicologia e a internet. Também as temáticas relacionadas as drogas, outras dependências e a redução de danos, etc.”*); disciplinas/projetos de arteterapia (*“Da mesma forma, disciplinas e implementação de projetos que trabalhem de maneira específica o papel da(s) arte(s) como modo de subjetivação, possibilidade terapêutica, etc.”*).

Já em relação à questão 91: “Além das atividades mencionadas nas diversas secções deste questionário, haveria ainda outras nas quais você tenha oportunidade de trabalhar de forma mais independente, ou seja, definir sua própria forma de trabalho, encontrar soluções e responsabilizar-se por atingir os objetivos estabelecidos ou criar e implantar projetos? (por ex. na IES, na comunidade ou em outras instituições)”, as respostas dos docentes da IES 01 estão vinculadas, a grupo de estudos, atuação em clínica, projetos de extensão e de iniciação científica, estágios e prática docente. Dois docentes participantes não apresentaram resposta para a questão.

Quadro 25 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 01 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas à grupos de estudo	02 (docentes: 04, 06)	34,00
Relacionadas à Projetos de Extensão, Iniciação Científica e Estágios Extracurriculares	01 (docente 01)	16,50
Relacionadas à atuação clínica particular	01 (docente 06)	16,50
Relacionadas à atuação clínica no âmbito público	01 (docente 02)	16,50
Relacionadas à prática docente	01 (docente 02)	16,50
<b>TOTAL</b>	<b>06</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

A categoria que teve mais respostas foi a relacionada a grupos de estudo, (duas respostas), seguida das demais com uma resposta em cada uma das categorias: Projetos de Extensão, Iniciação Científica e Estágios Extracurriculares; atuação clínica particular; atuação clínica no âmbito público (*“No âmbito da política pública - clínica/atendimentos/SUS, encontro maior liberdade para a prática da psicanálise em extensão”*) e prática docente (*“No âmbito acadêmico, num nível institucional/corpo docente, etc, ainda existem resquícios de uma psicanálise retrógrada, por sua vez, de uma Psicologia, algumas vezes, por demais conservadora”*).

## 5.9 Resultados da IES 02 – docentes

### 5.9.1 Questionário *ORIGIN/pd*

A IES 02 contou com uma amostra de sete docentes, as medidas descritivas das dimensões RT e GR enquanto colaboradores estão apresentadas na Tabela 31.

Tabela 31 - Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 02 enquanto colaboradores

	Assunção de Responsabilidade (RT)					Reflexão Dirigida (GR)				
	Média	Md	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.	Média	Md	Desvio Padrão da média	Mín.	Máx.
<b>Curricular</b>	2,36	2,25	0,47	0,00	3,00	2,29	2,00	0,75	0,00	3,00
<b>Extracurricular</b>	1,25	1,18	0,54	0,00	1,81	2,08	2,17	0,37	0,00	3,00
<b>Não curricular</b>	0,66	0,71	0,47	0,00	1,71	1,98	2,20	0,96	0,00	3,00

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Md significa mediana

Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

Na análise dos docentes enquanto colaboradores, na dimensão RT, a média máxima para a curricular seria 3,0 e a média apresentada foi de 2,36, o que corresponde a 78,66% da média máxima. Na extracurricular seria de 2,81, sendo apresentado 44,48% deste valor. Na não curricular a média máxima é de 2,71, e os docentes atingiram 24,35%.

Já na análise da dimensão GR, a média máxima para a curricular seria de 3,0, tendo os docentes atingido 76,33% do valor. Na extracurricular esperava-se uma média máxima de 3,0, mas houve o índice de 69,33% deste valor. Na não curricular, também era 3,0, sendo de 66,00% o valor atingido pelos docentes.

Destaca-se novamente que as dimensões RT extracurricular e não curricular eram compostas por uma escala mista. Também se evidencia que os docentes da IES 02, enquanto colaboradores, apresentaram médias e medianas próximas.

Na Tabela 32, apresentamos os resultados da estatística descritiva para os docentes da IES 02 enquanto formadores.

Tabela 32 - Medidas descritivas das dimensões para os docentes da IES 02 enquanto formadores

	Assunção de Responsabilidade (RT)					Reflexão Dirigida (GR)						
	Média	Md	Desvio Padrão da média			Mín.	Máx.	Média	Md	Desvio Padrão da média		Mín.
Padrão da média			Mín.	Máx.	Padrão da média					Mín.	Máx.	
<b>Curricular</b>	1,62	1,60	0,12	0,00	1,80	2,50	2,29	0,39	0,00	3,00		
<b>Semicurricular</b>	1,11	1,17	0,27	0,00	1,66	2,42	2,35	0,33	0,00	3,00		

Fonte: dados da pesquisa

Nota: Md significa mediana

Mín (pontuação média mínima da escala)

Máx. (pontuação média máxima da escala)

Os resultados da Tabela 32 apresentam pouca variação nos dados. Em relação à média máxima da dimensão RT, na curricular seria de 1,8, sendo atingido pelos docentes 90,00% deste valor. Já na semicurricular, a média máxima seria de 1,66 e os docentes apresentaram 66,86%. Pode-se verificar que tivemos uma escala mista, nas dimensões RT curricular e semicurricular.

Quanto a dimensão GR, a média máxima para a curricular seria de 3,0 e os docentes obtiveram 83,33% do valor. Na semicurricular a média também é de 3,0, sendo de 80,66% o valor atingido. A dimensão GR curricular apresentou maior diferença entre a média e mediana, além de maior valor no desvio padrão.

Os docentes enquanto formadores atingiram melhores resultados nas médias máximas para as dimensões do que enquanto colaboradores da instituição. Tais resultados podem evidenciar que os docentes estão mais empenhados em formar estudantes mais autônomos, cedendo mais espaço para o graduando enquanto protagonista de seu aprendizado, possibilitando articulações teóricas e práticas, e a ampliação de metodologias mais problematizadoras.

Na questão 90: “Você considera que na formação em Psicologia deveriam ser melhorados alguns aspectos? Se sim, quais?” podemos observar que os sete docentes participantes da IES 02 apresentaram respostas do que deveria ser melhorado na formação em Psicologia, desde a ampliação de horas práticas até um melhor preparo teórico e técnico nas abordagens.

Quadro 26 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 02 para justificar o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas à ampliação das ênfases obrigatórias	02 (docentes: 01, 02)	18,185
Relacionadas à pesquisa e produção científica	02 (docentes: 04, 07)	18,185
Relacionadas à ampliação das horas práticas	01 (docente 01)	9,090
Relacionadas à presença do supervisor/psicólogo em campo de estágio	01 (docente 01)	9,090
Relacionadas à organização e fiscalização dos Projetos Pedagógicos Político	01 (docente 03)	9,090
Relacionadas ao desenvolvimento da criticidade nos estudantes	01 (docente 05)	9,090
Relacionadas à formação continuada depois da graduação	01 (docente 05)	9,090
Relacionadas a um maior alinhamento entre os conteúdos teóricos	01 (docente 06)	9,090
Relacionadas a um melhor preparo teórico e técnico nas abordagens	01 (docente 07)	9,090
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

As categorias que apresentaram mais respostas foram: ampliação das ênfases obrigatórias (*“A resolução 005/2011 exige estágio em clínica e mais uma área. Isto é um absurdo frente a diversidade de atividades do Psicólogo e reflete a precarização da profissão”*) e pesquisa e produção científica (*“Promover uma cultura de*

*pesquisa e produção científica entre professores e estudantes*”). As demais categorias apresentaram uma resposta que se enquadrava em cada uma delas, com exemplos de respostas em: organização e fiscalização dos Projetos Político-Pedagógicos (“Os projetos pedagógicos deveriam ser organizados e melhor fiscalizados para assegurarem uma abordagem teórica principal. É preocupante a confusão dos estudantes sobre as temáticas e técnicas que a Psicologia oferece”); um melhor preparo teórico e técnico nas abordagens (A preparação teórica e técnica nas abordagens em Psicologia, há uma oferta excessiva em uma abordagem específica em detrimento de outras”); a presença do supervisor/psicólogo em campo de estágio (“A presença do Psicólogo (supervisor em campo de estágio) estando contemplado no projeto pedagógico e remunerado para isso”); e a formação continuada depois da graduação (“A formação continuada além da graduação, visto que o curso trabalha com diversos aspectos (dada a extensão dos assuntos psicológicos), porém existe a necessidade de aprimoramento pós-formação como os que são oferecidos pelos programas de aprimoramento profissional e residências, que no momento são bem escassas”).

Em relação à questão 91: “Além das atividades mencionadas nas diversas seções deste questionário, haveria ainda outras nas quais você tenha oportunidade de trabalhar de forma mais independente, ou seja, definir sua própria forma de trabalho, encontrar soluções e responsabilizar-se por atingir os objetivos estabelecidos ou criar e implantar projetos? (por ex. na IES, na comunidade ou em outras instituições)”, cinco docentes da IES 02 apresentaram respostas para a questão que compreende formas de trabalhar de forma mais independente, além das atividades que já tinham sido mencionadas no questionário. Já um docente disse não existir atividades no momento e outro não respondeu à questão.

Quadro 27 - Distribuição das categorias, frequência e porcentagem de respostas explicitados pelos docentes da IES 02 como possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades

<b>Categorias</b>	<b>Frequência das respostas</b>	<b>Porcentagem das respostas</b>
Relacionadas à prática docente	03 (docentes: 01, 03, 04)	60,00
Relacionadas à organização de livros e periódicos científicos	01 (docente 02)	20,00

Relacionadas à atuação clínica particular	01 (docente 06)	20,00
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nota: a frequência foi calculada a partir do número de vezes que as respostas se enquadravam nas categorias e não a partir do número de respondentes

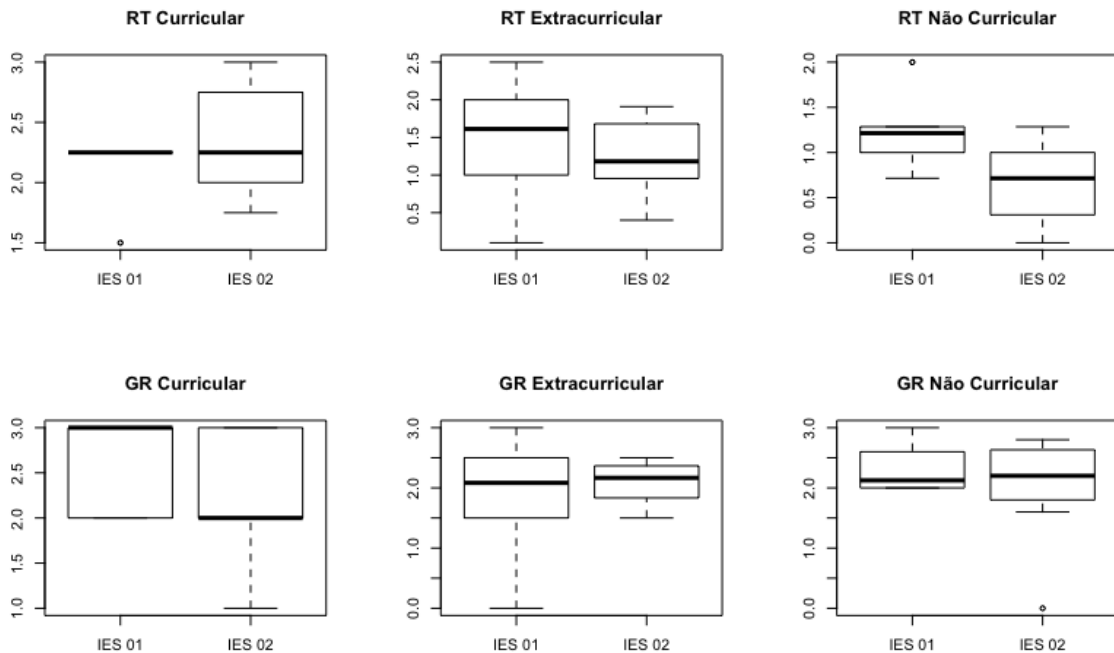
A categoria que teve mais respostas foi a relacionada à prática docente, em que os docentes percebem que podem ter autonomia, flexibilidade para produzir as atividades com os estudantes e de promover a articulação do acadêmico com as políticas públicas (exemplo de resposta: *“A instituição oferece flexibilidade na atuação docente, em termos de autonomia de configurar suas disciplinas e sua prática de trabalho. No entanto, carecem de horas/atividades sendo remuneradas”*; uma outra resposta: *“Um exemplo talvez seja as oportunidades de através dos estágios, promover a aproximação entre a IES e políticas públicas, possibilitando a criação de novos serviços e formação profissional mais qualificada”*). As demais categorias com uma resposta em cada são relacionadas: a atuação clínica particular (*“Trabalho na clínica, tenho a possibilidade de definir a forma como trabalho, horários, etc.”*) e a organização de livros e periódicos científicos.

## 5.10 Comparativo dos docentes das duas IESs

### 5.10.1 Questionário *ORIGIN/pd*

Esta seção buscou comparar as dimensões de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida dos docentes das IESs 01 e 02 quanto a colaboração e a formação. O Gráfico 17 apresenta as medidas descritivas das dimensões enquanto docentes colaboradores por meio de um *boxplot*, para melhor visualização dos dados da IES 01 e 02 que estavam apresentados nas tabelas 29 e 31.

Gráfico 17 - *Boxplot* para relacionar docentes colaboradores das IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

No gráfico 17, as retas na horizontal em negrito, dentro de cada caixa, representam as medianas da IES 01 e da IES 02. A IES 01 apresentou medianas superiores a IES 02 para as dimensões RT extracurricular, RT não curricular e GR curricular. Já a comparação das medianas das IESs 01 e 02 mostraram-se próximas para as dimensões RT curricular, GR extracurricular e GR não curricular.

Para verificar se existe diferença estatisticamente significativa entre as medianas das dimensões, optou-se por um teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, devido a amostra de professores ser pequena (a IES 01 apresentou seis participantes e a IES 02, sete). O teste de *Mann-Whitney* compara as medianas, portanto, adota-se como hipótese nula que as medianas das dimensões dos colaboradores da IES 01 são iguais às medianas das dimensões dos colaboradores da IES 02. A Tabela 33 apresenta os resultados da estatística inferencial.

Tabela 33 - Comparação dos docentes colaboradores das IESs 01 e 02 em relação as dimensões RT e GR

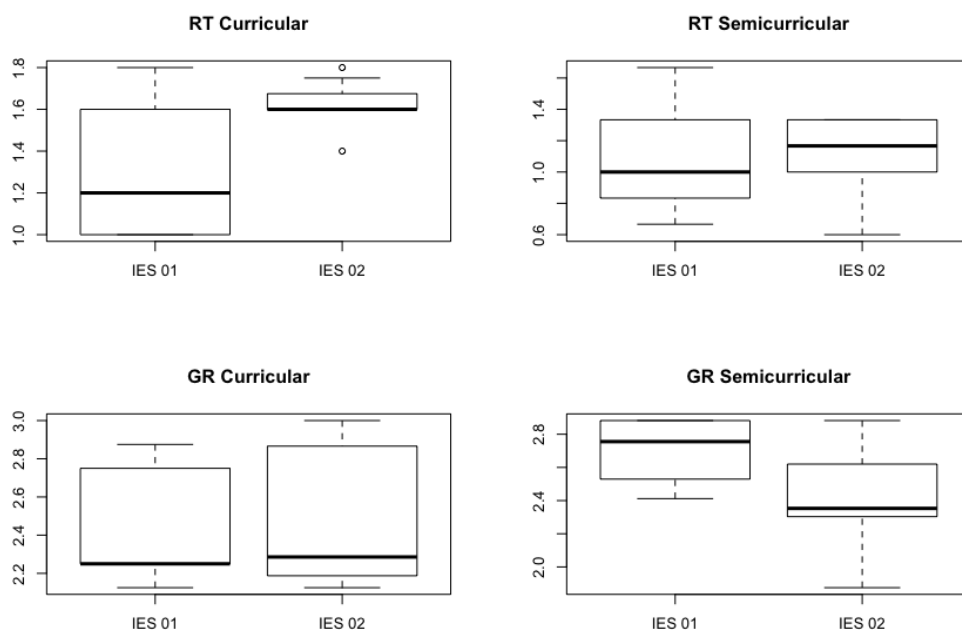
	Assunção de Responsabilidade (RT)			Reflexão Dirigida (GR)		
	<i>Mann-Whitney</i>	Tamanho do efeito		<i>Mann-Whitney</i>	Tamanho do efeito	
	U	<i>p valor</i>	<i>Cohen's</i>	U	<i>p valor</i>	<i>Cohen's</i>
<b>Curricular</b>	18	0,70	0,57	27	0,40	0,58
<b>Extra curricular</b>	24	0,70	0,31	20	1,00	0,28
<b>Não curricular</b>	34	0,07	1,27	23	0,80	0,42

Fonte: dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 33 mostram que a hipótese nula foi aceita, pois nenhum *p valor* foi menor do que o nível de significância de 5%. Não existe diferença estatisticamente significativa entre os docentes colaboradores segundo as dimensões RT e GR, nas duas IESs investigadas. O tamanho do efeito é considerado quando temos *p valor* significativo.

A análise da comparação dos docentes formadores das duas IESs foi realizada pelo teste não paramétrico *Mann-Whitney*, devido ao fato da amostra ser pequena, assim, neste caso preferiu-se comparar as medianas. O Gráfico 18 apresenta o comportamento das medidas descritivas.

Gráfico 18 - *Boxplot* para relacionar docentes formadores das IESs 01 e 02



Fonte: dados da pesquisa

No gráfico 18 as retas horizontais indicam o valor da mediana nas a IES 01 e 02, para dimensões RT e GT dos docentes enquanto formadores. A IES 01 apresentou medianas inferiores à IES 02 para as dimensões RT curricular e semicurricular. Para a dimensão GR semicurricular a IES 01 apresentou mediana superior a IES 02. Na dimensão GR curricular as medianas dos docentes mostraram-se próximas.

A hipótese nula que foi testada corresponde a igualdade das medianas dos docentes formadores das IESs 01 e 02 quanto as dimensões RT e GR. O resultado do teste é apresentado na Tabela 34.

Tabela 34 - Comparação dos docentes formadores das IESs 01 e 02 em relação as dimensões RT e GR

	Assunção de Responsabilidade (RT)			Reflexão Dirigida (GR)		
	<i>Mann-Whitney</i>	Tamanho do efeito		<i>Mann-Whitney</i>	Tamanho do efeito	
	U	<i>p valor</i>	<i>Cohen's</i>	U	<i>p valor</i>	<i>Cohen's</i>
<b>Curricular</b>	9,5	0,10	1,33	18	0,70	0,24
<b>Semicurricular</b>	18	0,80	0,08	33	0,10	1,02

Fonte: dados da pesquisa

Considerando o nível de significância de 5%, a análise do teste não paramétrico, *Mann-Whitney*, aceitou a hipótese de igualdade das medianas entre os docentes formadores das duas IESs, em relação as dimensões RT e GR. Portanto, não existe diferença estatística entre os docentes formadores das IES 01 e 02, quanto as dimensões RT e GR.

### 5.11 Análise qualitativa da entrevista com a coordenadora da IES 02

Por meio da entrevista realizada com a coordenadora da IES 02 foi possível identificar que tem 42 anos, é formada em Psicologia no ano de 1998, está cursando o doutorado na linha de Psicologia e Sociedade, na Unesp de Assis/SP, coordena a graduação em Psicologia há um ano, não trabalha atualmente em outra instituição de ensino superior e já coordenou a pós-graduação em Psicologia da Saúde, na mesma instituição em que atua, por dois anos.

O curso de Psicologia que coordena, apresenta atividades de estágio durante o dia e aulas no período noturno e está relacionada atualmente à área de biológicas (por compreenderem que Psicologia melhor se relaciona com biológicas e saúde). A instituição oferece ao graduado o título de Bacharel e de Licenciatura (como obrigatório ser cursado, mas que a partir de 2019, a licenciatura não será mais oferecida pela instituição, tendo em vista a necessidade de reformulações propostas pelo Ministério da Educação, como o aumento da carga horária destinada a este fim. O que se tornou inviável para o curso, sendo decidido pelo departamento que não compensaria mais o oferecimento desta titulação).

A coordenadora diz que tem a oportunidade de discutir em grupo questões importantes que impliquem em considerar diferentes pontos de vista antes de chegar a decisões, por meio das reuniões de departamento (em torno de três reuniões anuais, mas que a instituição educacional solicita também duas reuniões anuais do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Conselho de Curso). Nas reuniões é possibilitado espaço para escuta dos professores, para troca de experiências, do que está dando certo ou não. *“É o que a gente percebe e isso sempre teve. Então eles ficam à vontade para falar. Não vejo problemas nisso”*. É destacado que são discutidos ao longo do ano letivo, e não somente em reuniões, os problemas e dúvidas que surgem quanto ao funcionamento e decisões a serem tomadas. Há o destaque: *“(…) nós temos no curso uma antiga diretora acadêmica, atualmente nós temos uma coordenadora geral de estágios. Então são pessoas que eu me reporto muito, tem gente que tem muita experiência (...)”*. Situação que ampara a coordenadora em documentos que tenha que redigir sobre questões do curso ou mesmo, de decisões mais burocráticas que tenham que ser tomadas. Também são destacadas reuniões com coordenadores de alguns cursos, a fim de situações em que a Psicologia está inserida, como: *“quando vai ter uma ação em saúde no município, alguma coisa em saúde. A Psicologia transita muito, né? Por exemplo, a educação inclusiva, era com as licenciaturas, que são mais áreas, então, eu acabo tendo mais reuniões do que a maioria dos coordenadores exatamente por essa multi-atarefada que é a Psicologia, né? Atravessada por várias áreas”*. E sobre se há compartilhamento de experiências entre os coordenadores e como a Psicologia é vista pelos demais cursos: *“Sim, há possibilidade de compartilhamento, mas nem sempre eles são acolhidos, né? Eu já ouvi, por exemplo, que nós psicólogos somos muito melindrosos, nós temos muitos cuidados, então eu entendi que algumas coisas eles não veem com a importância que nós vemos. Mas por outro lado, outras situações que eles não tinham pensado, que a gente coloca, por esse cuidado que o psicólogo tem, a gente acaba sendo ouvida, isso acaba sendo acatado, acaba gerando algumas coisas, mas nem sempre. Muitas vezes a gente sai realmente frustrado porque sabe que poderia ter feito diferente, poderia ter feito melhor, mas que eles entendem como melindro, essa é a palavra”*.

Quando questionado se ela tem a oportunidade de definir sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos estabelecidos, a resposta foi afirmativa, dizendo que a instituição permite uma determinada autonomia, tanto para o professor quanto para o coordenador, principalmente na forma como ministrar as aulas.

Em relação à avaliação institucional, a coordenação e os professores não participam da realização da mesma, somente os estudantes. Também não ocorre a discussão dessas avaliações com os estudantes e professores (até o momento da entrevista a coordenadora não havia recebido a última avaliação realizada, inclusive não soube responder se a instituição apresenta a ela os resultados da avaliação institucional, tendo em vista que está há um ano na coordenação). Também não tem verificado que professores tenham sido chamados para justificar os resultados de suas avaliações.

Apresentou que vem conversando com os professores sobre possíveis modificações nas ementas das disciplinas, devido a uma mudança na grade do curso, proposta para 2019, inclusive oportunidades de discutir com os professores das disciplinas de Psicologia do Trânsito e Informática, bem como com os supervisores de estágio sobre a articulação entre teoria e prática, principalmente a efetividade na instituição.

Sobre o envolvimento da coordenadora na elaboração de projetos práticos para aplicação na comunidade, foram citados um programa voltado à terceira idade e sobre justiça restaurativa. Também destaca que “(...) *nesse sentido, as vezes a instituição nos chama. Por exemplo, eu já fui chamada enquanto supervisor de estágio pra fazer uma capacitação regional com trabalhadores dos asilos, então, efetivamente, essas coisas acontecem, né? Elas não são assim, instituídas, datadas, né? Não está no fluxo, já posto. Mas elas vão naturalmente acontecendo*”. Outros professores também puderam aplicar projetos ou práticas na comunidade com jovens infratores, com o Conselho Tutelar.

Na grade do curso há a disciplina de Ética, situação não presente em todas as faculdades/universidades que oferecem o curso de Psicologia, devido tal disciplina não ser obrigatória, mas pode ser trabalhada de forma transversal por todas as disciplinas que compõem a grade curricular. Em complementação ao entendimento do que seria a formação ética dos estudantes de Psicologia, a resposta foi “*Primeiro, o que eu entendo, que a ética, ela pode ser, pessoal, primeiramente, depois, ela se transforma em profissional. Então a ética além de uma posição diante da vida, eu entendo que no caso da Psicologia ela também tem um respaldo técnico. Então para dizer que o estudante é ético ele tem que conhecer os manejos teóricos, técnicos e a partir daí ele aplicar isso como uma consciência crítica respeitosa, resguardando sigilo, a famosa neutralidade, que é o repertório dele, não interferir no repertório do paciente,*

*então, essas são situações. Então, a maneira como ele está documentalmente em dia, né? Com o conselho, com vigilância sanitária, com impostos, com a forma de cobrar esses pacientes, se oferecer recibo ou não oferecer. Eu entendo que tudo isso compõe um comportamento. Antes de tudo, uma atitude mental e ética*". Já quando perguntado como vem acontecendo a formação ética dos estudantes no curso, foi respondido que de forma transversal nas disciplinas, com a aplicação de testes psicológicos, técnicas de observação e entrevista, no estágio básico e nos estágios de formação. Quanto ao papel do professor nesta formação ética: *"Eu entendo sim, que os professores têm ênfase nisso (...)".* Os professores (psicólogos) e a coordenadora são apontados como um referencial de atuação, possibilitando parâmetros para os estudantes, mas para que ocorra a formação ética dos estudantes foi justificado como importante também a participação da família, dos parceiros/cônjuges, amigos e colegas de classe. *"(...) e como nós temos poucos eventos de estudantes quebrando a ética, eu entendo que está sendo de alguma forma bem-sucedido"*. Foram relatados casos de aplicações inadequadas de testes psicológicos, o colar em provas, o afirmar situações não ditas pelo professor, vazamento de algumas informações sobre pacientes e o plágio em Trabalhos de Conclusão de Curso. E quando surgem problemas como os apontados, o estudante pode ser reprovado, receber uma advertência e ser acompanhado de modo mais próximo.

Na pergunta de como a formação ética dos estudantes é trabalhada: *"(...) a professora que ministra a disciplina de ética eu sei que ela leva as situações, casos problemas, ela pega situações, ela leva, ela discute... Eu entendo que o tempo todo a gente dá exemplos de situações que nós passamos na nossa profissão, como são as tomadas de decisão e o mais importante, eu acho que a gente discute como muitas vezes a ética ela não tá tão clara numa tomada de decisão, por exemplo, numa quebra de sigilo, quando tem um risco pessoal, um risco de terceiros, então que muitas vezes o psicólogo precisa estar respaldado, pelo conselho, por um supervisor, mesmo formado. Porque às vezes a tomada de decisão técnica é relativamente complicada em termos éticos. Então, ser crítico, estar sempre em constantes grupos de estudos, em supervisão, eu acho que é a melhor oferta que a gente pode ter de informação para eles. Que não é tão fácil e não é tão óbvio assim ter uma cultura ética e comprometidamente técnica"*. Portanto, a disciplina de ética (que é ofertada no início do curso) é considerada uma coluna e a partir de outras disciplinas práticas é possível a experimentação destas questões. No início do curso os estudantes são mais novos e

vai havendo uma maturidade com o decorrer do mesmo: “(...) *as vezes até novinhos, os estudantes com dezessete, com dezoito anos, então eu entendo que outras disciplinas também, depois, a repetição, ao longo dos cinco anos e a prática dos estágios supervisionados é que vão, de fato, contribuir e arrematar tudo, aí dá um sentido mesmo. Muito vem do cognitivo, né? Mas um sentido pessoal, afetivo para isso. Maturidade mesmo, né? Profissional*”. Complementa que “(...) *e os estudantes vão amadurecer para ética, depois. Então tem muitas coisas que eles veem nos primeiros anos que não fazem sentido*”.

A coordenadora acredita que esteja havendo uma articulação entre teoria e prática nas disciplinas, mas não em todas as situações. Inclusive, destaca que o ensino na Psicologia ainda está mais relacionado ao ensino tradicional, com aulas expositivas, mas que existem práticas de metodologia ativa acontecendo, como: filmes, seminários, trabalhos em grupo, observações fora dos espaços de aprendizagem, visitas à diferentes instituições e estudos de caso. Segundo a coordenadora, o uso destas práticas ativas permite posteriores discussões. O ensino tradicional é apontado como: “*é uma cultura da instituição. Inclusive a gente percebe a queixa dos estudantes. Quando você propõe muitas atividades ativas eles perguntam se você não vai dar aula ou quando você não vai dar aula e o que vai cair na prova*”. Formado no ensino mais tradicionalista, o estudante está acostumado a só receber o conhecimento, não indo em busca deste. “*Ele não entende aquilo, efetivamente, como uma preparação para a prova, ele fica esperando quando isso vai acontecer*”. Podemos pensar que estudante do ensino superior não está preparado para as metodologias ativas, tendo em vista que desde a formação inicial, o ensino tradicional é o protagonista. A instituição oferece projetor multimídia em todas as salas de aula, caixas de som, notebooks, auditório e salas de estudos na biblioteca para auxiliar a prática docente.

Já em relação ao incentivo que a instituição oferece ao curso de Psicologia, não é apontado a existência de um diferencial no incentivo comparado a outros cursos de graduação. “*Mas, eu entendo sim, que eles compreenderam que a Psicologia tem algumas necessidades específicas, tanto que o nosso modelo de supervisão de estágio, ele é único em relação a todos os outros cursos. Nós temos muito mais horas e muito mais professores envolvidos na supervisão em Psicologia do que nos outros cursos*”. Neste aspecto dos estágios foi discutido: “(...) *nosso projeto pedagógico tem três ênfases: em clínica, em institucional e trabalho e em formação pedagógica. Então nós fizemos quatro áreas, só que aqui, as quatro áreas que se inter-*

*relacionam e que respondem a essas ênfases nos estágios, então está tudo amarrado. Nós conseguimos que esse projeto pedagógico fosse obrigatório, o que nas instituições não acontecem... A partir daí nós modelamos cada perfil de supervisor, para que se dê as supervisões e buscamos respaldo em resoluções no número máximo de estudantes por supervisão".* O modelo de supervisão adotado são duas horas/aula por grupo de supervisão, composto por no máximo seis estudantes cada grupo. Outro incentivo oferecido pela instituição é a organização de dois eventos anuais, principalmente no quesito financeiro: no primeiro semestre o evento da Luta Antimanicomial e no segundo semestre, a Semana da Psicologia (em comemoração ao Dia do Psicólogo). No entanto, a Psicologia participa de outros eventos organizados pelos demais cursos da instituição, tais como: de iniciação à docência, congresso de iniciação científica, jogos universitários, workshops, dentre outros. Mais incentivos da instituição são a possibilidade de custeio de ônibus para o transporte de estudantes à congressos e visitas a instituições diversificadas, e a liberação do docente de suas atividades na instituição de ensino superior para participação/apresentação de trabalhos em congressos ou mesmo acompanhamento dos estudantes nos eventos e visitas. A instituição também oferece aos estudantes e professores a participação em grupos de dança, coral, atividades de educação física por meio da academia.

Se os estudantes são incentivamos a participarem da organização dos eventos do curso de Psicologia: *"todo evento do curso nós solicitamos a ajuda dos estudantes. Para a divulgação, para organização, para auxiliar lista de chamada, para receber convidados, para auxiliar com todo controle (...) são estudantes que participam, então o tempo todo, eles são convidados a estarem fazendo isso".* A participação na organização dos eventos acontece mais com os estudantes de quarto e quinto ano, mas algumas disciplinas, com o estágio básico conseguem integrar os estudantes do terceiro ano na organização das atividades de eventos.

Quando perguntado se a instituição está preocupada com a afetividade dos estudantes: *"Preocupação temos e muita, isso aparece nas nossas discussões. Em acompanhar esse estudante e às vezes sugerir terapia, sugerir outro campo de estágio, mas se a gente tem, realmente, uma prática, algo que dê conta disso, não temos. Já solicitamos para instituição que houvesse um psicólogo. Inclusive, não só para estudantes de Psicologia, mas que houvesse um núcleo de atenção psicossocial para estudantes da faculdade. Mas, a gente não conseguiu isso".* Já se nas aulas e supervisões os docentes conseguem de alguma forma trabalhar com a afetividade: "a

*gente considera, a gente acolhe, a gente orienta, mas falar que isso é um trabalho... não. Está muito distante”.*

Quanto a estrutura física que a graduação em Psicologia ocupa na instituição, foi relatado: Núcleo de Psicologia, salas de aulas e laboratório de Psicologia Experimental. Já os espaços compartilhados são as bibliotecas, os laboratórios de anatomia e de informática, a secretaria e a sala dos professores. Quanto a estrutura humana: aproximadamente 205 estudantes, 17 docentes (sendo nove psicólogos), quatro estagiários e três funcionários (serviços gerais, escriturária e responsável técnica) no Núcleo de Psicologia e uma estagiária no laboratório de Psicologia Experimental.

O oferecimento de monitorias nas disciplinas é visto como uma articulação com o oferecimento de bolsas, o que não é uma prática da instituição: “(...) *nós temos estudantes que apoiam o recurso audiovisual, que apoiam em eventos, mas eles não estão atrelados a uma disciplina. Mas eu com certeza, entendo a importância disso, mas não é uma política da instituição”.*

O atendimento dos estudantes e familiares dos mesmos, ocorre segundo a necessidade de acolhimento, não sendo estabelecido um horário para plantão da coordenação. Os horários institucionais estabelecidos para a coordenação são diurnos, mas é disponibilizado o endereço de e-mail e o número de celular da coordenadora para os estudantes entrarem em contato. Como a coordenadora também leciona aulas no período noturno, os estudantes a procuram para conversarem sobre as mais variadas situações.

A prática de estágios de Psicologia é destacada como uma preocupação, tendo em vista a demanda: “*é uma coisa até que eu me preocupo, porque eu acho que nós temos muitos campos de estágio que beneficiam muito, mas que são extremamente necessários para as comunidades. Indispensáveis. Então, a comunidade estabeleceu uma relação com o núcleo de Psicologia, de que ele tem que dar conta da saúde mental do município e nós sabemos que têm coisas que não são passíveis a uma clínica escola”.* A coordenadora complementa: “*então, ao invés da faculdade, da clínica escola, encaminhar para CAPS, encaminhar para CRAS, encaminhar para fora, a gente que recebe os encaminhamentos. Aqui tem uma inversão. Então, se isso mostra que, por um lado, estamos tendo práticas efetivas, ganhando confiança e os estudantes inseridos realmente num contexto social, num contexto de saúde... né? Da Psicologia comunitária e social... Eles estão tendo uma*

*prática efetiva, por outro lado a gente entende como isso é preocupante em termos municipais”. Embora os estágios contemplem muitas instituições em diversos municípios: “nós temos estudantes em todo tipo de instituição, todo tipo de empresa e fazendo um trabalho que deveria ser feito, muitas vezes, por um profissional”. Para tanto, as supervisões de estágio são vistas como essenciais para a formação em Psicologia: “é quando você realmente consegue olhar para cada estudante em especial, em cada questão especial”.*

O Conselho Regional de Psicologia já realizou visitas à referida instituição educacional, participou de grupos de discussão em saúde e ministrou palestras sobre a obtenção da carteira profissional, sempre sendo estabelecido um bom diálogo. Para cada questão específica é um colaborador que atenderá a instituição: *“dependendo da solicitação que a faculdade faz, é com quem você vai conversar”*. Já quanto a proximidade com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, dois professores do curso são associados e membros ativos, mas além de informes e convites para participação da associação, não são vistas outras ações na instituição.

Por fim, foi perguntado se na formação em Psicologia deveriam ser melhorados alguns aspectos. As respostas apresentadas contemplaram duas dimensões: na própria instituição de ensino superior e na formação como um todo. Na primeira situação foram destacados: muitos feriados e emendas de dias, o curso ser semestral, a interrupção das práticas de estágio semestralmente, mas atividades práticas nas disciplinas, mais professores orientando trabalhos de conclusão de curso, os docentes serem horistas e não ter horas destinadas à pesquisa, os estudantes trabalham e dificulta a participação e empenho em atividades do curso. Na segunda situação foram destacados: respaldo de questões do Direito, uma formação que abranja mais as questões de legislação, o estudante receber um acompanhamento psicológico, uma avaliação para a prática profissional, como a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o crescente número de faculdades que oferecem o curso de Psicologia e a possibilidade de serem ofertados cursos de graduação em Psicologia à distância.

Destaco a seguinte frase do final da entrevista com a coordenadora: *“eu acho, que o curso de Psicologia, ele tem uma obrigação primeira, que é um senso crítico, reflexivo, e que exija algumas regulamentações teóricas, técnicas, específicas da Psicologia”*. E é justamente esta articulação entre teoria, técnica e prática, bem como o desenvolvimento da capacidade reflexiva e da autonomia na formação em

Psicologia, que defendemos ao longo desta tese, e que foi apresentada pela coordenadora como importantes de serem melhoradas na formação do profissional psicólogo.

## **6.12 Discussões a partir dos resultados comparativos**

Nesta seção, retomamos as comparações qualitativas e quantitativas realizadas entre: os estudantes de segundo e quinto ano, os docentes e as duas IESs, para melhor ênfase dos resultados alcançados.

Quanto à análise qualitativa das perguntas dissertativas para os estudantes de segundo e quinto ano da IES 01, destacamos como pontos centrais: (1) a compreensão do que deveria ser modificado na formação em Psicologia, (2) o quanto as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional, (3) a possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades e (4) de que forma contribuem para a organização de eventos do curso de Psicologia.

Em relação ao primeiro tópico, os estudantes de segundo ano e quinto ano da IES 01 apresentaram respostas semelhantes que se enquadram nas seguintes categorias: forma de trabalho dos professores, discussões sobre as questões atuais da sociedade, mudança na grade curricular, afetividade dos estudantes, maior acesso dos estudantes as palestras e cursos. Quanto ao segundo tópico, os referidos estudantes ao serem questionados sobre as contribuições das supervisões em Psicologia apresentaram respostas que corroboram: o esclarecimento de dúvidas, troca de experiências, orientação, diferentes pontos de vista, acesso a diferentes experiências da prática profissional, segurança sentida pelo estudante e contribuição para a prática profissional futura. O terceiro tópico, trabalhar de forma mais independente em outras atividades, trouxe respostas semelhantes, nas categorias: prática em instituições educacionais, atividades religiosas, oportunidades que a instituição poderia oferecer. No quarto tópico, de que forma podem contribuir para a organização de eventos do curso de Psicologia, as respostas dos estudantes do segundo e quinto ano da IES 01 apresentaram semelhança nas categorias: participação em Centro Acadêmico e divulgação dos eventos.

Quanto aos pontos centrais das perguntas dissertativas dos estudantes do segundo e quinto ano da IES 02, temos no primeiro deles, as categorias semelhantes entre os grupos, para a questão do que deveria ser modificado na

formação em Psicologia: mudanças na grade curricular, incentivo para iniciação científica, auxílio psicológico aos estudantes, relação psicólogo paciente (nos estágios), metodologias ativas (integração teoria e prática), questões institucionais (concessão de bolsas estudantis) e prática docente. O segundo ponto central abordou a forma com que as supervisões em Psicologia contribuem para a formação profissional sendo que as categorias de respostas corroboram em: esclarecimento de dúvidas, orientação, troca de experiências, ampliação do conhecimento, contribuição para prática profissional futura, aprimoramento e autoconhecimento dos estudantes e formação ética. No terceiro ponto central as categorias de respostas que se assemelham entre os estudantes de segundo e quinto ano da IES 02, para a possibilidade de trabalhar de forma mais independente em outras atividades foram: práticas propiciadas pelo próprio curso, atividades religiosas e possibilidades futuras de trabalho. Em relação ao quarto ponto central, as categorias de respostas se relacionaram em: organização e divulgação dos eventos.

Em relação à comparação dos docentes quanto as questões 90 e 91, para justificar o que deveria ser melhorado na formação em Psicologia e as possibilidades de trabalhar de forma mais independente em outras atividades, respectivamente, os docentes da IES 01 apresentaram mais respostas que permitiram entender o estudante como mais atuante no processo de aprendizagem, dando a este a oportunidade de reflexão acerca do conhecimento, pois destacaram o uso de metodologias ativas, discussões sobre ética, práticas problematizadoras (como as assembleias), reformulação da grade curricular e inclusão de disciplinas mais práticas, como a arteterapia. Em relação ao trabalho de forma mais independente em outras atividades, há uma aproximação entre as respostas dos docentes das duas IESs, com destaque para a atuação clínica e de pesquisa, sendo as demais categorias estão ligadas à prática docente.

Retomando um outro aspecto dos resultados desta tese, a comparação do *ORIGIN/pd* para os docentes enquanto formadores e colaboradores, percebeu-se que a IES 01 apresenta escores maiores que a IES 02, enquanto docente colaborador e menor que a IES 02, enquanto formador. A análise estatística não confirmou estas diferenças. Logo, considera-se a igualdade nas percepções dos docentes das duas IESs, enquanto formadores (prática do docente em relação aos estudantes, inclusive a utilização de metodologia mais ativa oferecendo aos estudantes a oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida) e colaboradores (relacionamento

entre o docente e a equipe gestora ou normas da instituição que visem a oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida).

Brasileiro e Souza (2010) em estudo realizado com estudantes, professores e coordenador de curso de Psicologia a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos processos educativos e da formação de psicólogos na Amazônia concluíram que o curso pesquisado tenta se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais, os docentes e coordenador concordam com as contribuições trazidas pelas Diretrizes, que visam uma formação mais ampla, destacam as dificuldades de definição de ênfases e do embate generalista x especialista, que eram presentes nas Diretrizes de 2004, que estavam vigentes na época do estudo. Em relação ao processo formativo percebido pelos estudantes, destacam a dificuldade de relacionar teoria e prática, acreditam estar preparados para atividades como orientação, aconselhamento psicológico, psicoterapia avaliação de fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, mas em contrapartida sentem insegurança na atuação preventiva ou terapêutica em diferentes níveis de ação. Já quanto a satisfação com o curso, houve destaque para a melhoria qualitativa da formação, o comprometimento docente, o currículo do curso, mas apresentaram dificuldades institucionais (físicas e materiais) para o desenvolvimento das atividades.

Fazendo um recorte nas discussões de Brasileiro e Souza (2010) sobre a formação generalista x especialista, que faziam parte das Diretrizes Curriculares de 2004, Soligo (2015) apresenta que uma formação generalista visava a integralidade e a presença da Psicologia em diferentes possibilidades de atuação e a formação especialista, era uma formação especializada que formaria diferentes perfis de psicólogos. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, vem no intuito de abranger as discussões e dissensos produzidos com a primeira Diretriz e propor a criação de ênfases curriculares na tentativa de conciliar generalista e especialista, assumindo como Yamamoto (2012) retrata, uma especialidade dentro da generalidade.

Neste sentido de pensar não somente a formação mas a própria atuação profissional, Souza (2010) em sua pesquisa para o título de livre-docência em Psicologia levantou do ponto de vista dos psicólogos participantes do estudo, os princípios norteadores de suas atuações, que foram apresentados nas seguintes categorias: uma postura crítica que possibilite o rompimento de uma compreensão naturalista dos fenômenos educativos; uma percepção da educação a partir de

dimensões históricas, culturais e sociais; a educação que promova o respeito à diversidade e vise a inclusão social; o desenvolvimento integral dos envolvidos no processo educacional; reconhecer a capacidade de transformação de si e da realidade na qual se inserem, sendo considerado um sujeito ativo no processo de escolarização. Tais categorias elucidam o defendido aqui, de que para que haja uma adequada atuação profissional dos psicólogos, que hoje estamos formando, deva acontecer um envolvimento de todos os integrantes do processo educativo da graduação em Psicologia, de pensar em uma formação integral, que possibilite ao estudante a compreensão do outro como ser bio-psico-social-histórico-cultural-espiritual e além disso, de olhar o outro como um ser único que atua sobre o meio em que está inserido e conseqüentemente, sofre influências deste mesmo meio.

A partir das comparações aqui apresentadas, verificamos que o estudo foi concebido no sentido de contribuir para algumas reflexões. A primeira delas de que a integração das metodologias ativas e os trabalhos com as práticas morais podem trazer significativos avanços éticos e de promoção do desenvolvimento moral na formação de profissionais da Psicologia. Diferentemente do que se entendia anteriormente, somente a metodologia ativa não garante a formação ética do profissional.

Nosso pensamento de que o desenvolvimento moral engloba discussões muito mais amplas que perpassam pelo cognitivo, afetivo, uso de metodologia ativas, pelo papel do professor e por uma articulação entre as diretrizes sobre a formação em Psicologia, são reforçadas pelo trecho abaixo, em que os espaços de aprendizagem são os propulsores para o desenvolvimento da competência moral e conseqüentemente, de profissionais mais críticos-reflexivos sobre a sua atuação e que consigam melhor integrar teoria, técnica e prática.

O paradigma sobre moralidade como aprendizado, assentado nas pesquisas empíricas de Piaget e Kohlberg, no qual o desenvolvimento moral relaciona-se com o cognitivo e afetivo no processo de maturação do ser humano, afastou definitivamente a visão reducionista de moralidade como preferência, “dom” ou simplesmente uma atitude que se desenvolve “naturalmente”. O desenvolvimento da moralidade no indivíduo, ao ser revelada como competência e cognição, aprofunda-se na complexa relação em que a mesma está ancorada, nos diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo e das sociedades. A moralidade transita como argamassa do tecido social em seus diversos segmentos, desde o indivíduo consigo até a organização de um estado. No contínuo movimento das sociedades, nas relações e inter-relações que acontecem como um “pulso social”, o ser humano se torna um indivíduo e se constitui um agente moral, mediado pelo mundo

subjetivo, pelo mundo intersubjetivo e o social. Tem sido demonstrada a fundamental influência da educação para desenvolver a moralidade ao serem apontados fatores no processo formador que, quando oportunizados pelo ambiente de ensino, proporcionam o desenvolvimento da competência moral (“role taking”, “guided reflection”, debates sobre questões morais etc.) (OLIVEIRA, 2008, p. 135).

A moralidade não se desenvolverá naturalmente nos estudantes, portanto uma mudança nos currículos é evidenciada como necessária para que a IES possa atuar como real colaboradora na construção dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento moral. Na pesquisa realizada percebemos o quanto os estudantes ainda estão distantes da construção de sua aprendizagem, e os modelos de ensino tradicional ainda se sobressaem sobre as metodologias ativas (situação inclusive, destacada pela coordenadora da graduação). Poucos estudantes relatam a possibilidade de participação na organização de eventos do curso, em espaços de discussão e compartilhamento de ideias e modos de fazer mais autônomos em suas diferentes atuações sociais (talvez a maioria das situações seja em práticas religiosas ou de estágio para a concessão de bolsas estudantis, como o Programa Escola da Família). Também um número reduzido de estudantes do segundo ano das duas IESs compreende que as supervisões do Estágio Básico, que se iniciam no segundo ano da graduação em Psicologia, são uma oportunidade para a reflexão sobre a prática profissional, a integração da teoria e a técnica e conseqüentemente, de um melhor desenvolvimento enquanto futuro profissional. Para estes estudantes, somente os Estágios de Formação em Psicologia irão oportunizar essas práticas reflexivas.

As pesquisas de Seródio (2013) com estudantes do curso de medicina defendem o aspecto afetivo da moralidade, e a necessidade do trabalho com a promoção de valores morais, mesmo que seja uma tarefa árdua, para a promoção de valores profissionais. Uma tentativa de melhorar a atuação moral dos graduandos de medicina e, conseqüentemente, dos futuros médicos, é a utilização de estratégias que mobilizem as emoções deles, a partir de uma sensibilização da importância dos valores morais, ainda que seja difícil avaliar a eficácia de intervenções educativas sobre a afetividade (SERÓDIO, 2013). Esta reestruturação das práticas pedagógicas na graduação deve ser pensada para todos os cursos, e no caso da discussão proposta nesta tese, na formação dos psicólogos que trabalham diretamente com o outro, com suas emoções e afetos.

Seródio (2013) também destaca que devemos buscar estratégias educativas que fomentem os valores morais, mas que não abandonem o investimento cognitivo do comportamento moral, isso significa que ao investir no afetivo do comportamento moral expandimos as possibilidades da formação ético-moral. Com isso, em sua pesquisa com estudantes de medicina compreendeu que assim como outros jovens, eles nasceram e cresceram em um mundo em que os valores estão em constantes reinterpretações e que se subestima princípios humanistas (generosidade, compreensão, tolerância), mas que essa negligência do aspecto afetivo da moralidade não deveria acontecer. Para que haja melhora no desenvolvimento moral dos profissionais da medicina, a utilização de estratégias que trabalhem com as emoções dos graduandos e que os sensibilizem quanto a importância dos valores morais faz-se necessário, como um complemento de práticas pedagógicas que buscam o desenvolvimento da competência moral (SERÓDIO, 2013). Sabemos que tal situação não se diferencia da graduação em Psicologia, pois há uma dificuldade geral nos cursos de ensino superior em integrar o afetivo e o cognitivo.

Pensando no ambiente de aprendizagem, Seródio (2013) acrescenta em suas discussões que é grande a parcela de responsabilidade da escola e dos professores no processo de estagnação/regressão moral dos estudantes do curso de medicina, e o quanto têm a obrigação de mudarem o quadro apresentado, a fim de promover uma formação ético-moral dos futuros profissionais. Sabemos que os esforços pedagógicos não garantem o alcance de metas para motivar moralmente os estudantes e de fazer com que estes pensem por si e se comportem segundo o esperado (SERÓDIO, 2013), mas iniciar discussões como esta sobre a necessidade de que o projeto político-pedagógico do curso contemple a utilização de metodologias mais ativas, em que é possível a inversão do papel do professor de único autor no processo ensino-aprendizagem para um mediador de práticas que possibilitem os estudantes a compreenderem a sua importância neste processo de construção do conhecimento e desenvolvimento de sua capacidade de reflexão diante das inúmeras situações que serão exigidas na integração da teoria, técnica e prática.

Feitosa et al (2013), também em estudos com estudantes de Medicina, compreenderam que esta profissão requer mais demanda por profissionais moralmente competentes se comparados com outras profissões, pois os futuros médicos são treinados no desenvolvimento de habilidades técnicas, o que não ocorre com o desenvolvimento moral. Os autores também citam Lind (2000), quando destacam que,

com o desenvolvimento da tecnologia na Medicina, os médicos se posicionam na tomada de decisões tanto para nosso bem-estar quanto para nossa vida, mas para isso precisam estar preparados para as implicações morais que tais decisões acarretam. Os estudos têm mostrado que enquanto pesquisas com estudantes de diversas áreas apresentam aumento da competência moral, os estudantes de Medicina apresentam estagnação ou regressão. Os problemas morais acabam sendo resolvidos a partir de negativas, ou mesmo da confusão com a natureza técnica. O modelo atual de educação médica tem falhado no desenvolvimento de competências morais para que os estudantes se tornem bons médicos. Rego e Schillinger-Agati (2011) dizem que as mudanças devem passar não somente pelos currículos dos cursos, mas principalmente pelos métodos e pelo ambiente educacional.

Já as pesquisas de Oliveira (2014) sobre educação moral na formação de enfermeiros, com a utilização da discussão de dilemas, como uma intervenção pedagógica para a promoção da competência moral, demonstram que houve uma importante mudança ao final dos estudos, de uma regressão moral para uma estagnação dos resultados da população estudada. A autora destaca que tais resultados repetem o padrão de estudos de outros países latino americanos, mas se diferenciam dos resultados de outros continentes. Os fatores destacados por ela para a compreensão dos processos de regressão e segmentação dos resultados, são: estreita relação entre o ensino da ética com os pressupostos religiosos, o forte traço deontológico nas decisões morais, o não estímulo ao pensamento crítico, o distanciamento da IES com as demandas sociais e o impacto de sistemas opressores sobre o agir e pensar da população ao longo da história da América Latina.

Assim como se defende como emergência para a graduação em Enfermagem (OLIVEIRA, 2014), na Psicologia também se compreende, que o ensino da ética deva ser laica nos currículos, sendo enfatizado os direitos humanos, a justiça e a autonomia, com maior carga horária, com professores qualificados que utilizem métodos visando a promoção do pensamento crítico, a fim de formar agentes morais competentes para o desenvolvimento da profissão. A laicidade da Psicologia contribuiu significativamente na garantia de direitos da demanda atendida pelos estagiários e profissionais da Psicologia, inclusive para avanços nas dimensões ética e política.

Verificamos em nosso estudo, comparando os estudantes de segundo e quinto ano da IES 01 quanto aos escores dos dilemas do *MCT\_xt* que não existe diferença estatisticamente significativa, embora a maioria dos escores do quinto ano

tenham sido maiores do que os do segundo ano. Em relação a comparação dos mesmos estudantes quanto ao *ORIGIN/esfp* percebemos que os resultados maiores foram para os estudantes de quinto ano em todas as dimensões que foram significativas (RT curricular e GR curricular, GR semi e GR extracurricular).

Quando procedemos o levantamento das comparações da IES 02, podemos destacar que os estudantes de segundo e quinto ano ao serem comparados quanto aos dilemas do *MCT\_xt*, demonstraram superioridade do segundo ano em relação ao quinto ano para os dilemas (juiz, operários/juiz, médico/juiz e escore total). Temos como hipótese que a formação em Psicologia (o desenvolvimento do curso) não tem contribuído de modo eficaz, no sentido de aumento da competência moral. Os estudantes de segundo e quinto ano da IES 02 também foram comparados quanto aos resultados do *ORIGIN/esfp* e destacam-se escores mais altos para os estudantes de quinto ano do que os de segundo ano, nas dimensões RT e GR.

Bereta (2014) em seus estudos com profissionais da Psicologia matriculados na pós-graduação em Psicologia do Trânsito, também pode perceber que nem na intervenção tradicional no grupo controle, que é proposta pelo próprio curso e nem, na intervenção proposta no grupo experimental houveram mudanças significativas na capacidade reflexiva dos profissionais. Esta situação pode ser justificada por os estudantes não estarem acostumados com as intervenções desenvolvidas, a partir de discussão de dilemas morais e da reflexão sobre o seu cotidiano de trabalho, bem como pela necessidade de modificação no currículo do curso como possibilidade de posicionamento reflexivo e da integração da ética nas diversas disciplinas (BERETA, 2014).

Foi neste sentido que Bataglia e Bortolanza (2012, p. 137) realizaram um estudo de caso com estudantes de primeiro e quinto ano da graduação em Psicologia sobre o ambiente acadêmico e os conceitos de moral e ética, sendo aparente para os docentes que “o desenvolvimento de um ambiente acadêmico que permita o desenvolvimento da Assunção de Responsabilidades e a Reflexão Dirigida é uma condição para que os estudantes possam integrar os conceitos de moral e ética à sua práxis”. Desta forma, compreendemos que somente haverá um avanço nas questões aqui discutidas quando a grade curricular, os docentes e os estudantes estiverem integrados para a mudança das práticas até então realizadas nos processos de aprendizagem no ensino superior. Percebemos ao longo das análises estatísticas o pouco envolvimento dos estudantes nas problematizações, em discussões sobre a

prática profissional e na integração entre teoria e técnica. Tais posicionamentos vêm muito mais da figura docente do que do próprio estudante. As participações discentes acontecem com mais frequência quando estão em supervisões, nas quais a integração da teoria com a prática é muito mais perceptível e faz parte do cotidiano de estágio dos futuros profissionais da Psicologia. Neste ponto, devemos enfatizar a importância das supervisões para a formação destes estudantes, como um dos grandes avanços do curso de Psicologia, que diferentemente dos demais cursos de ensino superior, tem a oportunidade de maior proximidade do supervisor/psicólogo com o estudante, a fim de discutirem e refletirem sobre as melhores formas de atuação profissional, sobre as demandas sociais e sobre a sensibilidade na compreensão do outro de forma integral. Com as supervisões é possível transcender a Psicologia de um lugar de elite, do atendimento clínico clássico para a realização de uma clínica ampliada.

Continuando com a exposição de alguns estudos sobre a temática, Bataglia (1996) em sua dissertação de mestrado realizou pesquisa com estudantes de Psicologia e teve a compreensão de que uma maioria demonstrou um nível de juízo moral caracterizada pelo relativismo instrumental hedonista e por uma satisfação dos valores grupais, sendo o conhecimento do código de ética profissional reduzido ao sigilo profissional. Tal situação traz preocupação tendo em vista, que os posicionamentos do psicólogo podem perpassar as quatro paredes do *setting* terapêutico (BATAGLIA, 2012). Já em sua tese de doutorado, Bataglia (2001) continuou a enfatizar a necessidade de uma reformulação na disciplina de ética profissional a fim de que haja uma mudança que seja significativa na competência moral dos estudantes de Psicologia, pois percebeu após a discussão de dilema morais com os participantes da pesquisa, que houve um aumento da capacidade reflexiva, mas que as discussões devem ser amplas e continuada para que se mantenham (BATAGLIA, 2012).

A mesma autora destaca que no ensino superior a formação ética é considerada parte da formação profissional e conseqüentemente, de responsabilidade de quem educa, sendo mais amplas as discussões pois estamos falando de desenvolvimento de capacidade reflexiva e não somente de Código de Ética Profissional. Assim, agir moralmente irá depender do desenvolvimento desta capacidade de aplicar consistentemente os princípios nas situações difíceis e dilemáticas, é o que Kohlberg denomina de competência moral (BATAGLIA, 2012). Portanto, a disciplina de ética assume juntamente com as demais disciplinas do

currículo, um importante papel de reflexão diante das regras do Código de Ética Profissional. Não basta ser decorado pelos graduandos os artigos que compõe este documento ético, pois assim, estariam em níveis baixos de desenvolvimento moral segundo Kohlberg, mas serem propostas atividades que desenvolvam o senso crítico-reflexivo a respeito das inúmeras demandas que o psicólogo pode vivenciar em sua prática profissional. E que desta forma contribuam para o desenvolvimento moral do futuro profissional a níveis pós-convencionais, em que há a preocupação com contratos sociais, com direitos individuais e com os princípios éticos universais, conseqüentemente agindo e refletindo de forma mais autônoma demonstrando um maior comprometimento com a ação moral.

É neste sentido que pesquisadores de Harvard, concluíram que a ética deva fazer parte do currículo e não apenas uma disciplina que os estudantes tiveram contato. Para tanto, esta intervenção envolveu todos os participantes do ambiente acadêmico, realizou uma alteração no currículo do curso, prepararam os docentes para adequarem as disciplinas para que os estudantes construam um pensamento sistêmico e crítico, atuando de forma mais ativa (BATAGLIA, 2012). A ética precisa ser compreendida como um trabalho transversal entre as disciplinas do currículo dos cursos de graduação em Psicologia, mas defendemos aqui a inclusão e/ou a continuidade da disciplina de ética profissional nos currículos dos cursos de Psicologia, a fim de um maior espaço para as realizações de práticas morais e de espaços de reflexão no ambiente de aprendizagem.

Bataglia e Bortolanza (2012) apontam em seus estudos com a utilização do *ORIGIN/u* que houve maior Reflexão Dirigida nos estudantes do quinto ano, em comparação com os do primeiro ano do curso de Psicologia, o que pode ser justificado por a medida que os estudantes avançam no curso, são propostas mais discussões e conseqüentemente contribuem para a formação de um sujeito mais reflexivo. Já as pesquisas de Schillinger (2006) com estudantes de três cursos de graduação (Psicologia, Administração de Empresas e Medicina) em três países diferentes (Suíça, Alemanha e Brasil) sobre o ambiente acadêmico e o desenvolvimento da competência moral apresentam resultados de que as universidades que promovem oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida poderão ter maiores progressos na formação profissional dos estudantes.

Discutindo a relação entre religião e desenvolvimento moral, Von Rondon (2009, p. 56) apresenta em seu estudo com estudantes do curso de teologia a partir da

teoria kohlberguiana, que a autonomia moral é baseada no pressuposto de que a moralidade deveria ser “uma esfera logicamente independente na aplicação de pensamentos religiosos em questões morais”. Assim, Kohlberg (1984, p. 336) destaca que “uma pequena porcentagem de indivíduos apela explicitamente a questões de ordem religiosa para justificar seus julgamentos morais, sendo que a grande maioria não o faz”. Continua defendendo que o desenvolvimento moral ocorre independentemente, e mesmo indivíduos em estágios morais mais elevados apresentam divergências em suas visões religiosas.

No primeiro estágio um apelo pode ser feito ao humano como oposto a teoria divina e punição, no segundo estágio pode ser feito um apelo ao interesse próprio, no estágio 3 para a aprovação dos outros, no estágio 4 um apelo ao respeito de si mesmo ou a seu papel na sociedade, no estágio 5 para a proteção ao direito de perseguir sua própria felicidade socialmente ou individualmente com devida consideração para o direito e bem-estar dos outros. No estágio 6, entretanto, o princípio de ética universal não pode ser imediatamente justificado pela realidade da ordem social humana. Tal moralidade requer unicamente um estágio último de orientação religiosa e move as pessoas nesta direção. Como nós notamos a orientação religiosa requerida pelo princípio moral universal eu tenho chamado de “7º. Estágio” (KOHLBERG, 1984, p.344).

Kohlberg irá defender um sétimo estágio de desenvolvimento moral para pensar nas questões religiosas. Lind (2005 apud BATAGLIA, 2010) traz como hipótese que a influência da cultura e da religião são fatores determinantes, no Brasil, para que ocorra a redução da competência moral quando se apresenta questões que estejam relacionadas à religiosidade ou dogmas cristãos, pois vivenciamos uma forte influência de agentes sociais (igreja, exército e outras instituições). Bataglia, Morais e Lepre (2010) conforme já discutido nos capítulos teóricos, também destacam que a influência da cultura latino-americana e possivelmente da religião, contribuem para baixos resultados nos dilemas de conteúdo relacionado à religião.

Nas pesquisas de Schillinger-Agati e Lind (2003) é mantida a discussão sobre a influência da religião e do contexto cultural brasileiro como determinante para a manutenção dos resultados encontrados. Assim, no referido estudo com estudantes de renomadas universidades competitivas do Brasil, foram verificadas: média C de 22,8; 31,4 para o médico; e 45,0 para o dos operários. Já em universidades de baixa competitividade, os estudantes apresentaram: escore médio de 13,4; 20,9 para o dilema do médico; 33,5 para o dos operários. Na comparação de um grupo de

estudantes brasileiros de Psicologia com um semelhante de alemães, confirma-se a presença desse fenômeno apenas na amostra do Brasil, pois a amostra alemã apresenta escores C ainda maiores no dilema do médico. Situação que é esperada devido o dilema da eutanásia ser mais moralmente exigente do que o dilema dos operários (LIND, 1985 apud SCHILLINGER-AGATI; LIND, 2003). O dilema da eutanásia traz um fator importante de discussão que é o princípio da vida, estando fortemente influenciado também por aspectos religiosos e éticos da profissão médica, enquanto que o dilema dos operários traz como tema o furto de algo que não lhe pertence para confirmação de uma suspeita (BERETA, 2014).

Desta forma, é possível compreender que a segmentação da competência do juízo moral não reflete isoladamente uma competência individual, mas também uma influência do meio social, das instituições e da cultura (LIND, 2005; SERÓDIO, 2013). Para tanto, há o levantamento da hipótese de que o dogmatismo religioso é um fator presente na limitação da competência moral da população latino-americana no dilema do médico (BATAGLIA et al., 2002; BATAGLIA et al., 2003; BATAGLIA et al., 2006; SERÓDIO, 2013, BERETA, 2014). Já os índices de competência do juízo moral obtidos no dilema do juiz assemelham-se ao do dilema dos operários, sendo superiores aos que são observados no dilema do médico. Quanto ao dilema do juiz, mesmo que haja a vida de um ser humano em discussão, não é uma sacralidade (conceito religioso), mas a relação entre a dignidade (conceito laico) do indivíduo a ser torturado e o risco da morte de inocentes (SERÓDIO, 2013).

No entanto, na pesquisa que desenvolvemos com o grupo de estudantes de segundo e quinto ano da IES 01, as respostas ao dilema do juiz foram mais baixas do que as respostas aos dilemas dos operários e do médico. Já para os estudantes de segundo ano da IES 02, os resultados ao dilema do médico foram mais baixos e para os estudantes de quinto ano da IES 02 o escore mais baixo está no dilema do juiz. Desta forma, curiosamente, tivemos em alguns grupos as respostas ao dilema do juiz mais baixas em escore C do que as respostas ao dilema do médico e do operário. Situação esta que também foi verificada em grupos pesquisados por Bereta (2014). Podemos inferir que nesta amostra, os resultados são atípicos em comparação com os demais resultados brasileiros, pois não demonstram que a religião está sendo fator limitador da competência moral no dilema do médico. Tal fato se comprova, inclusive, na comparações realizadas a seguir.

Os dados de comparação entre a religião e o *MCT\_xt* permitiram a verificação de que para o segundo ano da IES 01 não foi possível comprovar correlação estatisticamente significativa entre os escores dos dilemas e a idade dos participantes. Embora os estudantes que declararam religião, tiveram resultados entre baixo e médio no dilema do médico e os que não declararam religião, os escores foram médios e muito altos. Na comparação dos estudantes de quinto ano da IES 01, verificamos que houve correlação significativa no dilema operários/médico e para quem declarou religião, os escores foram baixo e médios. Para os que não declararam religião os escores foram baixos, médios e altos. Não existindo correlação estatisticamente significativa entre idade e escores dos dilemas.

Na comparação entre a religião e o *MCT\_xt* para os estudantes de segundo ano da IES 02 os resultados não foram significativos, embora os escores de quem não apresentou religião estejam classificados de médio a muito alto. Também não existe correlação entre idade e os escores dos dilemas. Quanto ao resultado dos estudantes de quinto ano, a não existência de correlação entre declaração de religião e os escores dos dilemas, se manteve. Mas foi possível verificar no dilema do médico/juiz, uma fraca significância na comparação entre idade e os escores dos dilemas. Nesta última situação entendemos que é uma característica própria das amostras brasileiras, pois a medida que a idade aumenta, o escore diminui.

Essa inexistente ou fraca correlação entre a idade e os escores dos dilemas pode ser justificada pela própria estruturação do sistema educacional no Brasil. Sem que haja uma modificação em todo o sistema educativo das práticas tradicionalistas certamente o desenvolvimento da autonomia moral e da reflexão acerca dos princípios sociais não terá êxito. A educação básica é a primeira a ter que se sensibilizar com esta mudança, para que possamos alcançar tal objetivo na educação superior. Caso esta mudança não aconteça, é muito difícil que consigamos formar psicólogos realmente comprometidos com o outro e sensíveis com a afetividade envolvida em todo o processo terapêutico. Pois a educação não possibilitou que houvesse o desenvolvimento de práticas morais e reflexivas na formação inicial destes sujeitos e assim, temos uma lacuna na formação. Para tanto, quando pensamos na formação de psicólogos, precisamos de uma Psicologia “que se funde na diferença como princípio e na igualdade como valor” (SOLIGO, 2015, p. 177).

O grande desafio está na integração entre a pesquisa, a atuação e o ensino na formação em Psicologia, orientados a partir da ética, da formação política e

do compromisso social (SOLIGO, 2015). E em uma formação dos profissionais da Psicologia, que priorize: o inventivo ao conhecimento científico e a validação empírica; o estado da arte da pesquisa e das teorias científicas; a criação de mecanismos metodológicos; a busca de sintonia com a Psicologia mundial; a disseminação das informações psicológicas afim de evitar uma pseudociência; a expansão do mercado de trabalho para os recém-formados; a ampliação das fontes escritas de conhecimento psicológico em língua portuguesa; a estimulação dos laços interdisciplinares sem a desvirtuação da Psicologia; e o profissionalismo competente e ético (PFROMM NETTO, 2007).

### **6.13 Apresentação de propostas para a formação do psicólogo**

Nesta parte, apresentaremos algumas propostas para a formação do psicólogo e, mais amplamente, para o exercício profissional do mesmo, a partir das discussões que foram apresentadas ao longo dos capítulos.

A primeira delas seria a necessidade de incluir uma reflexão sobre a prática profissional em todos os anos do curso de Psicologia, para que seja possível que o estudante ingressante comece a entrar em contato com a atuação do psicólogo além da realidade acadêmica, conseguindo fazer uma articulação entre teoria, técnica e prática. A realidade que muitas vezes vivenciamos é a de trazer essas reflexões apenas para os anos nos quais são realizados os estágios de formação em Psicologia, deixando para o início do curso apenas as discussões de cunho mais teórico.

E como metodologia para que essa reflexão possa ser viabilizada, podemos dizer da necessidade de incluir como proposta metodológica práticas morais, como a discussão de dilemas, as assembleias, a problematização e a PBL, dentre outras discutidas anteriormente. Com a possibilidade dada ao estudante de problematização da atuação profissional, por meio da busca de soluções possíveis para a questão, bem como de o próprio graduando ser incentivado a ir buscar a construção de seu conhecimento, não esperando a resolutividade da questão ou mesmo a transmissão do conhecimento pelo professor. Esta segunda proposta para a formação do psicólogo vem sendo discutida em outros cursos, principalmente em Medicina, com a utilização da PBL. Mas pensar na formação de um profissional que consiga fazer articulações entre os aprendizados construídos com a demanda na qual está intervindo se tornou urgente na graduação em Psicologia, para que, no futuro

profissional, ele esteja capacitado para continuar utilizando a mesma metodologia, ou mesmo metodologias ativas nas diversas possibilidades profissionais que surgirem. Inclusive, a disponibilização de um espaço para a realização das assembleias é importante no sentido de integrar todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem para uma responsabilização na formação e conseqüentemente, num fazer ético em sua atuação enquanto profissional.

Uma proposta bastante interessante que vem acontecendo no ensino superior é a proposta pedagógica da Universidade Federal do Paraná, setor do Litoral, a UFPR Litoral, que é baseada em projetos e desenvolvida junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. O seu Projeto Político Pedagógico prevê a promoção da educação pública integrada, visando o desenvolvimento sustentável de toda a região litorânea do Paraná. Com isso, os estudantes são formados de modo que possam contribuir na retomada do crescimento social e econômico regional. É uma proposta de organização curricular diferenciada que ao invés de disciplinas, os estudantes cursam módulos, cuja estrutura é mais flexível e aberta a atender as demandas de cada turma. As atividades de Integração Cultural e Humanística (que são atividades que promovem a interação entre os estudantes de diferentes cursos e entre estudantes em fases diferentes dos cursos, a fim de valorizar os diferentes saberes e lugares culturais que compõem a vida social) e os Projetos de Aprendizagem (construído por cada estudante desde seu ingresso na universidade para que seja possível a construção de seu conhecimento de maneira integrada, percebendo criticamente a realidade) completam os Fundamentos Teóricos Práticos (que propiciam que os conhecimentos científicos sejam trabalhados como meios no processo de formação, a partir de módulos semestrais). Embora a UFPR não ofereça a graduação em Psicologia e conseqüentemente, essa proposta pedagógica não tenha sido efetivada na formação de psicólogos, configura-se como uma terceira proposta de organização curricular diferenciada de mudança para os cursos de Psicologia, tendo em vista a integração deste campo de saber com a comunidade, através dos trabalhos desenvolvidos e do emergente olhar social que a Psicologia requer (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2018).

Nesta quarta proposta para a formação em Psicologia, destacamos a reflexão sobre que local a Psicologia está inserida nas áreas educacionais. Ou seja, refletir se a Psicologia ocupa um espaço mais apropriado na área de Humanas, na área

de Biológicas ou na área de Saúde. Diversos podem ser os posicionamentos neste sentido, mas o que defendemos aqui é a intrínseca relação que a Psicologia estabelece com o humano e, para tanto, com o outro e suas subjetividades, não podendo se distanciar de seu principal contribuinte, de seu sujeito de estudo e de intervenção. A função da Psicologia é justamente olhar o outro, entender suas particularidades, acolher seu sofrimento e pensar em estratégias para o enfrentamento daquilo que lhe incomoda, atuando, assim, no sentido de fortalecer este sujeito e construir com ele habilidades internas para os diversos enfrentamentos de sua vida e das relações que estabelece com o meio. Para tanto, não compreendemos como adequado que a Psicologia esteja fora da área educacional de Humanas, pois o papel dos cursos de graduação é o de formar profissionais humanizados e, conseqüentemente, comprometidos com o outro e que possam desenvolver suas intervenções nas mais variadas demandas que a sociedade lhe apresentar.

A quinta proposta a ser discutida diz respeito ao curso de Psicologia estar inserido em uma Educação à Distância (EAD). Acreditamos que com as reflexões propostas até aqui sobre a formação do psicólogo e os requisitos mínimos para a estruturação dos cursos, vemos como inviável que a formação em Psicologia aconteça à distância, embora esta possibilidade passe pelos pensamentos de muitos administradores de instituições de ensino superior, em termos de diminuição de custos com os cursos e de otimização de tempo e espaço. Como o próprio nome já nos remete, “distância”, o quanto estaremos contribuindo para a formação de profissionais mais distantes de seus sujeitos, profissionais que não tenham a oportunidade de, no contato direto com o professor, que também é psicólogo, e com os colegas de graduação, construir relações mais humanizadas, que prezem o cuidado, a afetividade, o respeito e a proximidade. São também por meio dos estágios básicos e de formação e, conseqüentemente, das supervisões que conseguimos contribuir mais diretamente para a formação deste sujeito que está sob os nossos cuidados e com o qual estabelecemos um compromisso ético e de sensibilidade para a realidade que vivenciamos na prática profissional. Pensemos mais adiante: o quanto uma formação à distância contribuirá para a construção de uma personalidade ética e para o desenvolvimento moral deste graduando? Certamente a resposta será: realmente não é compreensível que a graduação em Psicologia aconteça à distância. Tal reflexão também é proposta e compartilhada pela ABEP<sup>2</sup> (2017) quando apresenta em seu site a Resolução 569, de 08 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Saúde, que

se posiciona contrário à autorização de cursos de graduação em saúde que sejam ministrados na modalidade de Educação à Distância.

Conforme discutido no capítulo I, muitos cursos foram criados pelo país, e cabe principalmente ao MEC à fiscalização. Mas será que uma única instituição consegue se atentar à formação em todo o território brasileiro? Certamente, alguns pontos, necessitam ser melhor discutidos com as instituições de ensino superior, principalmente quanto ao perfil do profissional da Psicologia que se quer formar, e se este profissional está integrado com a demanda da sociedade e o que se espera da atuação da Psicologia. Desta forma, uma sexta proposta é que haja uma atuação mais próxima do Conselho Federal de Psicologia, por meio dos Conselhos Regionais e da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia com as faculdades, universidades e centros universitários que oferecem o curso de Psicologia para a discussão de pontos centrais sobre a formação profissional, inclusive a orientação sobre disciplinas importantes para comporem a grade curricular na formação do psicólogo. Muitos cursos ainda, podem não estar trabalhando o compromisso do psicólogo com a subjetividade do outro. Podem não estar relacionando a importância de discussões sobre a afetividade na relação educacional, principalmente na formação de um profissional que durante toda a sua atuação irá trabalhar com a afetividade do outro. Podem não estar preocupados com a formação de uma personalidade ética durante a graduação, para que assim se possa desenvolver intervenções em que haja uma melhor compreensão do eu e do outro, com total respeito a este que é diferente de mim.

É justamente a partir de todas as discussões propostas na presente tese que podemos pensar em uma sétima proposta. Para que haja uma maior fiscalização e controle de como está ocorrendo a formação de profissionais psicólogos no Brasil, serem realizados exames de conhecimento profissional para obtenção da carteira profissional, assim como o que acontece com o bacharelado em Direito. Os estudantes formados em Direito, para exercerem a atividade profissional, precisam realizar uma prova e serem aprovados quanto aos requisitos mínimos para o exercício profissional e, conseqüentemente, poderem se inscrever na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Não sabemos se a realização desta prova conseguirá realmente selecionar profissionais que estejam mais preparados para exercerem a profissão, pois para a apresentação de tais resultados é necessário o desenvolvimento de pesquisas nesta

área. Mas isso configura-se como uma proposta de mudança para a realidade que estamos presenciando a respeito da formação em massa na área da Psicologia.

Atualmente, temos uma proposta semelhante para a obtenção do Título de Especialista pelo Conselho Federal de Psicologia: a realização de um Concurso de Provas e Títulos, que concede ao psicólogo já formado, a possibilidade de ter o reconhecimento de ser especialista em uma área da Psicologia, quando consegue atingir os requisitos exigidos pelo órgão profissional. Embora não seja uma condição obrigatória para o exercício da profissão, há a possibilidade de um reconhecimento da atuação do psicólogo em uma área da especialidade e, assim, qualificar a atuação do profissional. As áreas de especialidade são: Neuropsicologia, Psicologia Hospitalar, Psicologia do Trânsito, Psicologia Clínica, Psicologia Jurídica, Psicologia do Esporte, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia em Saúde, Psicomotricidade, Psicologia Escolar/Educacional e Psicopedagogia. Para maiores informações sobre o assunto, pode ser consultada a Resolução CFP nº 013/2007 (BRASIL, 2018).

Contudo, muitas podem ser as propostas, o mais importante é a reflexão de como a formação em Psicologia está acontecendo no Brasil, a fim de que haja uma mudança nesse processo, pensando nas transformações sociais que estamos vivenciando. Com esta pesquisa, pretendemos refletir sobre alguns aspectos, inclusive reunir informações dos agentes envolvidos neste processo de formação, que são os estudantes, os professores e os coordenadores de curso, sobre como cada um compreende a formação e se ela está atingindo os objetivos esperados.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi de investigar a formação do psicólogo do ponto de vista ético, tendo como objetivos específicos: relacionar a afetividade, a cognição e a moral na formação dos estudantes de graduação do curso de Psicologia; destacar a importância do ambiente acadêmico no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes; investigar junto a graduandos, professores e coordenadores de curso como está ocorrendo a formação em Psicologia e como os princípios éticos estão sendo trabalhados no curso; comparar os estudantes de segundo e quinto ano quanto ao desenvolvimento da competência do juízo moral; comparar como os graduandos em Psicologia, de segundos e últimos anos percebem o ambiente acadêmico em termos de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida; comparar duas IESs em relação ao trabalho que fazem de Assunção de Responsabilidade dos estudantes e docentes; comparar duas IESs em relação ao trabalho que fazem de Reflexão Dirigida dos estudantes e docentes; e comparar duas IESs em relação ao desenvolvimento da competência do juízo moral dos estudantes.

Por sua vez, a problemática da pesquisa se estruturou em: os cursos de Psicologia integram teoria, prática e o desenvolvimento da capacidade reflexiva ao ensino teórico e técnico na formação de psicólogos?

Foi defendido ao longo da tese a proposição de que os cursos de Psicologia assim como a educação básica focam no ensino tradicional, centrado na teoria e técnica, e pouco no desenvolvimento da capacidade reflexiva e na integração da teoria e prática o que redundava em uma formação que não considera o aspecto ético. Portanto, quando nos referimos a aspecto ético compreendemos algo maior do que um estudo de código e leis que regulam a profissão, mas a uma competência pessoal e profissional de consideração do outro como fim em si mesmo. Acreditamos que a formação tradicional fica adstrita a competências técnicas e teóricas e pouco, ao desenvolvimento de uma competência moral.

A educação moral é papel tanto da família quanto do ambiente de aprendizagem, que devem se complementar na formação de sujeitos mais autônomos, mais conscientes de sua responsabilidade enquanto cidadãos e comprometidos com uma sociedade mais igualitária e afetiva. A educação moral não deve ser

desconsiderada ou mesmo inferior à formação ética, mas a ética é a reflexão crítica da ação moral, e através da educação moral compreendemos o contexto em que estamos inseridos, os hábitos, os símbolos e os códigos. Ela nos permite a ordem social, os parâmetros da cidadania e conseqüentemente, a possibilidade do convívio entre as pessoas. Formação ética e educação moral estão relacionadas, pois uma habita a outra, ou seja, uma está na outra (NUNES, 2014).

E para que seja possível o desenvolvimento desta formação ética e da educação moral, bem como o rompimento das frequentes bases do ensino tradicionalista configura-se como essencial o uso de metodologias mais ativas no processo ensino e aprendizagem em todos os níveis educacionais. Compreendemos que se não houver uma modificação no uso de tais metodologias o avanço no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos graduandos e futuros profissionais da Psicologia, será irrisório.

Inclusive o curso de Psicologia e a própria instituição de ensino superior devem olhar mais atentamente para a valorização da afetividade, que permite aos estudantes o reconhecimento de seus sentimentos, contribuindo também para o reconhecimento dos sentimentos dos demais. É necessária a constituição de um espaço de escuta, de respeito e de compartilhamento de sentimentos, possibilitando a formação de estudantes mais ativos e participantes. E como Montserrat Moreno et al. (1999) defendem os aspectos cognitivos e os afetivos da personalidade não são universos opostos. Assim, a educação não pode estar voltada para somente um deles, excluindo o outro.

Oliveira (2008) complementa que o ensino da ética no ensino superior tem como objetivo formar cidadãos contribuintes de uma sociedade justa e que as oportunidades oferecidas pelo meio irão influenciar tal situação, requerendo que haja transformações e reajustes na formação desses profissionais para que suas práticas sejam baseadas em princípios coletivos, sempre resgatando os fins humanistas.

Para isso, defende-se que tanto a formação como a própria atuação em Psicologia, estejam caminhando de forma crítica a uma sociedade que apresenta desigualdades e injustiças, estando o cotidiano da realidade brasileira nas propostas de trabalhos feitos pelas instituições, aos professores e estudantes, afim de que a formação do psicólogo adquira este posicionamento crítico (NAVES et al, 2017).

Assim, “formar não é moldar o informe, é criar um território favorável à cooperação, à curiosidade, à indagação, à provisoriedade e à permanente produção de

sentidos e apropriação de significados sociais” (CFP, 2013, p. 48). Portanto, não basta uma regulação da formação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ou por um projeto político-pedagógico inovador, se o currículo não for incorporado pela própria instituição educacional e por seus atores como uma possibilidade de pensar e repensar o que se está construindo e conseqüentemente, o seu produto (a formação de profissionais da Psicologia que sejam capazes de analisar e propor intervenções sobre os vários contextos da realidade) (DAMASCENO et al, 2016).

Em uma entrevista da psicóloga Ana Bock ao Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2010, p. 253), percebemos justamente esta preocupação com a formação:

Eu pensava que as diretrizes curriculares, só pelo fato de serem algo que nos moveu do lugar, poderiam produzir outra realidade de formação acadêmica, sem deixar de reconhecer que muitos cursos fazem hoje um esforço para absorver as questões da população; eu acho a ciência dura. Há esforço nos estágios, professores fazendo inovações, colocando os alunos em situação, mas o conhecimento é duro. Ele não se move. Continuamos tendo, nos cursos de Psicologia, as teorias ensinadas sem suas bases epistemológicas, sem que se ensine qual humano está presente, qual humano é o modelo em cada uma dessas teorias. Tenho dito que nossa formação é tecnicista, ou seja, ensinamos para aplicar o que ensinamos. Não temos tido uma postura universitária e científica que implica duvidar, questionar, interrogar o conhecimento a partir do contato problematizador com a realidade. Acho que é isso que temos que fazer: ensinar um contato problematizador com a realidade. Podemos e devemos ensinar todas as PsicoLOGIAS que são produzidas no mundo todo, mas não podemos continuar com essa postura colonialista de receber e aplicar. É preciso traduzir, e isso significa dialogar com os conhecimentos produzidos em outros países de modo a reinterpretá-los.

Com isso, não é somente a prática profissional que precisa mudar. A formação destes graduandos precisa ser significativa, a ponto de ele próprio conseguir problematizar as situações e entender o outro como algo complexo, que precisa ser olhado e compreendido, de forma integral, e dentro do contexto em que está inserido. Os cursos de graduação em Psicologia necessitam integrar a dimensão ética, com outras dimensões, que são a dimensão da competência moral, de um pensar criticamente acerca das situações, e a dimensão política, que é o compromisso com o social.

Ao falarmos em Diretrizes Curriculares Nacionais, estamos em um importante momento de revisão destas diretrizes para os cursos de graduação em

Psicologia. Esta iniciativa parte da preocupação das entidades envolvidas na formação em Psicologia, quanto ao posicionamento do Ministério da Educação, em permitir a formação de graduação dos cursos da área da Saúde na modalidade totalmente a distância, sem que haja o olhar para uma ameaça à qualidade dos cursos de Psicologia e para a oferta de um trabalho qualificado e ético (SÃO PAULO, 2018). Com o desenvolvimento da presente pesquisa sobre a formação do psicólogo, retomamos nosso posicionamento contrário a possibilidade de um curso de graduação em Psicologia totalmente a distância, devido todos os apontamentos já discutidos. Seria muito preocupante não haver mais a aproximação entre estes atores do processo educacional. Assim, muitos questionamentos permeiam nossos pensamentos: Como sensibilizar os estudantes para o respeito ao outro, aos seus sentimentos e a sua individualidade? Como trabalhar a afetividade dos estudantes a distância, por meio do sistema de informática? Como problematizar e refletir sobre a integralidade do sujeito, sem a proximidade do docente e do estudante nos espaços de supervisão? Como desenvolver moralmente os estudantes sem o uso de metodologias ativas e prática morais nos ambientes de aprendizagem? Enfim, como será a prática destes profissionais em Psicologia formados totalmente a distância?

Para tanto, destacamos novamente a proposta das novas diretrizes que é

a formação em Psicologia presencial, generalista, multi e interdisciplinar, baseada na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade dos seus campos de atuação, reconhecendo a identidade nacional, respeitando os contextos regionais e atendendo às diferentes necessidades dos indivíduos e populações, de forma inclusiva (SÃO PAULO, 2018, p. 91).

Uma profissão que esteja caminhando no sentido do que se espera dela, assim Ana Bock (CFP, 2010, p. 255) conclui “em nosso campo, é difícil encontramos a clareza de que Psicologia é um trabalho na e para a sociedade”. Muitas vezes escutamos nos ambientes de aprendizagem os estudantes se referindo a escolha deste campo profissional como uma possibilidade de ajuda ao outro, reduzindo o fazer psicológico a um contexto individualizado e clínico, e não, a uma atividade social.

A formação em Psicologia deve possibilitar uma revisão crítica sobre as representações e concepções do próprio homem, da sociedade, do papel do Estado e do ambiente de aprendizagem, da produção de conhecimento, como um processo reflexivo que aconteça em uma dimensão coletiva, no interior do próprio ambiente

educacional, que envolva a comunidade e os atores comprometidos com a possibilidade de transformar o mundo pela ação educacional (CRP, 2008).

A partir dos estudos aqui realizados, sugere-se para outros estudos, compreender o quanto as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estão sendo estruturadas no ano de 2018, são percebidas por discentes e docentes do curso de Psicologia como adequadas à realidade vivenciada no cotidiano das instituições de ensino superior. Bem como, estabelecer uma comparação entre os aspectos do projeto político-pedagógico de cursos de Psicologia, que foram modificados com a aprovação das novas diretrizes, para desta forma, entender o quanto a formação se reestruturou a fim de formar psicólogos mais adaptados à realidade atual.

Pensando nas contribuições deste estudo, destacamos: as adaptações do questionário *ORIGIN/u* (2002) para o *ORIGIN/esfp* (Ensino Superior – Formação em Psicologia) e para o *ORIGIN/pd* (Ensino Superior – Prática Docente), afim de contar com um instrumento que consiga ser aplicado em estudantes do curso de Psicologia, para entendermos qual a compreensão deles a respeito da formação, e, o outro instrumento que nos permita compreender a prática docente sob duas perspectivas, a de colaborador da instituição e a de formador de futuros profissionais da Psicologia. Outra contribuição importante foi propor a associação dos resultados do *ORIGIN/esfp* com o *MCT\_xt*, para os estudantes de segundo e quinto ano, participantes da pesquisa. Tal associação permitiu perceber o ambiente acadêmico em termos de Assunção de Responsabilidade e Reflexão Dirigida, inclusive o desenvolvimento da competência do juízo moral dos estudantes pesquisados. Uma terceira contribuição refere-se a uma leitura dos cursos pesquisados, permitindo assim, que as próprias IES possam rever a formação que estão propiciando aos graduandos, bem como a estruturação do projeto político-pedagógico dos cursos e sua adequação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Uma das limitações da pesquisa foi o número de cursos de Psicologia pesquisados, tendo em vista, a crescente abertura de novos cursos todos os anos no Brasil. Situação esta, que nos traz uma enorme preocupação de como está ocorrendo a formação, os desenvolvimentos da capacidade reflexiva, da competência moral, da afetividade, enfim, como os inúmeros cursos de Psicologia pretendem formar os estudantes profissionalmente. Outra limitação deste estudo foi delimitar a amostra a graduandos de dois anos do curso, não permitindo, uma visão geral da formação de cada instituição, mas de estudantes de início e término dos cursos.

Acreditamos que a tese anunciada no começo das discussões foi amplamente defendida por este trabalho e apresenta apenas o início de uma discussão a respeito da formação dos profissionais da Psicologia, que urgentemente precisa ser repensada, para que um maior entendimento ocorra a respeito de que em condições esta formação acontece, e como os futuros psicólogos estão se formando eticamente para a prática profissional.

Contudo, finalizo as inúmeras discussões aqui propostas, com a certeza de que o meu próprio fazer docente está sendo modificado, para que eu consiga desenvolver melhor as disciplinas que a mim foram confiadas e que eu possa assim, contribuir na formação de profissionais psicólogos que realmente tenham um comprometimento com o outro e com o social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A PSICOLOGIA no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, p. 246-271, dez. 2010. Número especial. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000500013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000500013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

ACHCAR, R. Introdução. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 9-15.

ALMEIDA, D. V. et al. A competência moral de graduandos de enfermagem de duas instituições brasileiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 10.; CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA CLÍNICA, 2., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2013.

AMENDOLA, M. F. Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 34, n. 4, p. 971-983, dez. 2014. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

ANDERSEN, R. **Afetividade na educação: psicopedagogia**. São Paulo: All Print Editora, 2011.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco/Educ, 1998.

ARANTES, V. A. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1743/1623>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-12, fev. 2012.

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

Disponível em:

<<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/611>>. Acesso em: 13 de fev. 2018.

ARISTÓTELES. **Vida e obra**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996. (Os Pensadores).

ARON, A. **Statistics for psychology**. 3th ed. New Jersey: Pearson Education, 2003.

ASSAD, D. **Uma avaliação do índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade praticantes de diversas modalidades desportivas no Projeto Crescendo com o Esporte no Município de Cabo Frio – RJ**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Regimento da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia**. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/o-que-e-abep/regimento/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Histórico das Diretrizes Nacionais Curriculares**. São Paulo, [2004]. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/historico-das-dcns/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/o-que-e-abep/estatuto-2/>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Resolução 569 de 08 de dezembro de 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: <[http://www.abepsi.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Res569\\_DCN\\_Saude.pdf](http://www.abepsi.org.br/wp-content/uploads/2017/12/Res569_DCN_Saude.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BAPTISTA, M. T. D. S. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae – 1947-1974. In: JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2011. p. 200-202. Disponível em: <[newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/DicionarioHistorico.pdf](http://newpsi.bvpspsi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BARBIER, R. **A noção de ciências humanas clínicas e as análises institucionais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 90-99, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BARROS, J. A. de et al. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 63-69, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172004000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172004000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 mar. 2018.

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

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022006000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BASTOS, A. V. B. et al. Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 313-347, dez. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722010000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Org.). **Psicologia e educação: temas e pesquisas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 135-148. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e\\_book\\_psicologia-e-educacao.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

BATAGLIA, P. U. R. et al. Religiosity and moral competence: study about the segmentation of moral judgment in Brazil. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 2013, San Francisco, CA. **Anais ...** San Francisco: [s.n.], 2013.

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

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. [20--?]. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2018/10/Modelos-pedagogicos-e-modelos-epistemologicos.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

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

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

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

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

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 103-120, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5014/0>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BERETA, T. A. D. S. **Psicologia do trânsito e competência moral**: uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Acesso em: 19 set. 2018.

BETTOI, W. **Natureza e construção de representações sobre a profissão na cultura profissional dos psicólogos**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BETTOI, W.; SIMAO, L. M. Profissionais para si ou para outros?: algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 20-31, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, A. M. B. **Formação do psicólogo**: um debate a partir do significativo do fenômeno psicológico. São Paulo: [s.n.], 1996. Mimeografado.

BOCK, A. M. B. Atuação profissional e formação do psicólogo: desafios da modernidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 4, n. 1, p.1-12, 1999.

BOCK, A. M. B. A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1999000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista Lasallista de Investigación**, Caldas, v. 8, n. 1, p. 16-27, enero/jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 329/2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **História do Ministério da Educação**. Brasília, DF, [2013]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2)>. Acesso em: 6 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais e Curriculares**: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 105-120, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J. et al. **O enigma da competência em educação**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

BROUSSEAU, B. Los diferentes roles del maestro. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Comp.). **Didáctica de matemáticas**: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 65-94.

CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. A. Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 133-140, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

CANTELE, J.; ARPINI, D. M. Resignificando a prática psicológica: o olhar da Equipe Multiprofissional dos Centros de Atenção Psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 37, n. 1, p. 78-89, jan. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932017000100078&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000100078&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 jan. 2018.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 153-163. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CENTOFANTI, R. Radecki e a psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 3, supl. 1, p. 2-50, 1982. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v3n1/01.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHOHEN, B. H. **Explaining psychological statistics**. 2 ed. New York: Wiley, 2001.

COIMBRA, C. M. B. Direitos humanos e a atuação na área jurídica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília, DF, 2003. p. 7-9.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Lei nº 5.766 de 20-12-1971. **Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei\\_1971\\_5766.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1971_5766.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Título de especialista**. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Discussao-sobre-a-formacao-do-psicologo.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília, DF, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A psicologia brasileira apresentada em número**. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. Federação Nacional dos Psicólogos. **Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Psicologia e educação: contribuições para a atuação profissional**. São Paulo, 2008.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SP. **Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo: compromisso ético para a formação de psicólogos**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://crpsp.org/fotos/pdf-2015-10-02-11-36-45.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SP. **Parecer sobre as atividades de estágio**. São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho\\_ver.aspx?id=507](http://www.crpsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=507)>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CONTERNO, S. F. R.; LOPES, R. E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000300993&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300993&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

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

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

CRUZ, R. M.; PEREIRA, A. C.; SOUZA, J. Competências, perfis profissionais e mercado de trabalho em psicologia. **Revista Psicologia Brasil**, São Paulo, ano 2, n. 8, p. 24-27, 2004.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 117-127, dez. 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2012.

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

DAMASCENO, N. F. P. Formação em psicologia: o processo histórico e a análise de um projeto político pedagógico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 21, p. 243-264, 2016. Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/1104/1189>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DELLAZZANA-ZANON, L. L. et al. Pesquisas sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 342-351, jul./set. 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Capinas: Autores Associados, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas, v. 2).

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

DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EDUCAUSE. **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <<http://net.educase.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

EL-NAGGAR, A. M. Globalization influences on teaching psychology in Saudi Arabia. **Psychology Learning and Teaching**, v. 11, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2012.11.3.396>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FEITOSA, H. N. et al. Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p.

5-14, mar. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022013000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FELIPPE, W. C. O psicólogo e sua formação profissional. **Cadernos de Psicologia**, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 93-98, 1993.

FÉRES-CARNEIRO, T. Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – 1967-. In: JACÓ-VILELA, A. M. (Org.). **Dicionário histórico de instituições da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2010. p. 147-148. Disponível em: <[newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo\\_files/DicionarioHistorico.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/DicionarioHistorico.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 jan. 2018.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

FIGUEIREDO, V. V.; RODRIGUES, M. M. P. Atuação do psicólogo nos CAPS do estado do Espírito Santo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 173-181, 2004.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

FISCHER, F. B. Esclarecimentos sobre psicologia comunitária. **Jornal Universo Psi**, n. 4, jul. 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462015000500117&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462015000500117&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FREUD, S. **Essais de psychanalyse**. Paris: Payot, 1982. Versão original publicado em 1915-1923.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GIBBS, J. C.; BASINGER, K. S.; FULLER, D. **Moral maturity**: measuring the development of social moral reflection. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 147-174, out. 2001.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.737-762, out. 2007.

GOMES, M. P. C. et al. O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde: avaliação dos estudantes. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GOODWIN-SMITH, I. et al. Interdisciplinarity and undergraduate psychology education. **Psychology Learning and Teaching**, v. 12, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2013.12.2.159>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

HADDAD, L.; BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral em alunos do ensino médio**: um estudo sobre a influência do ambiente escolar. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Bandeirante, São Paulo, 2007.

HERSH, R. H.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. P. **El crecimiento moral**: de Piaget a Kohlberg. 4. ed. Madrid: Narcea, 1984.

HOFFMAN, M. L. The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In: Eisenberg, N. e Strayer (orgs.). **Empathy and its Development**. New York: Cambridge University Press, 1987. p.215-240.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-94.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL. Curso de análise crítica dos métodos de exploração da personalidade. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v. 1, n. 2, p. 99-100, 1949. Disponível em: <[bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/12789/11670](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/12789/11670)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

JACÓ-VILELA, A. M.; ROCHA, L. F. D. Uma perspectiva católica da psicologia no Brasil: análise de artigos da revista "A Ordem". **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 115-126, 2014. Disponível em: <[www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2014/07/v8n1a11.pdf](http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2014/07/v8n1a11.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

JAPUR, M. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 7, p. 42-55, 1994. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/paideia/n7/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/n7/05.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KODJAOGLANIAN, V. L. et al. Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 2-11, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 fev. 2018.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Org.). **Review of child development research**. New York: Russel Sage Foundation, 1964. v. 1, p. 381-431.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: GOSLIN, D. A. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. New York: Rand MacNally, 1969. p. 347-480.

KOHLBERG, L. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. In: KOHLBERG, L. (Org.). **Essays on moral development: the psychology of moral development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. v. 2, p. 640-651

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. v. 2, Bilbao: Editorial Disclée de Brower S.A, 1992.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.

LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 135-174.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, 2000.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMAN, J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 67-98.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Construção da consciência moral**. [20--?]. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 15-95.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1990. p. 85-146.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortes, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia: um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 12-33, 2004.

LIMA, V. A. A. A psicologia moral na obra de Jean Piaget. **CEGRA: Anais do I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica**, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/cegra>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

LIND, G. Moral regression in medical students and their learning environment. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 24-33, 2000a. Disponível em: <[http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2000/Volume24-3/moral\\_regression.pdf](http://www.educacaomedica.org.br/UserFiles/File/2000/Volume24-3/moral_regression.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2012.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LIND, G. **La moral puede enseñarse**: manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trilhas, 2007.

LIND, G. **Scoring and interpretation the Moral Judgment Test (MJT), Moralisches Urteil-Test (MUT): An Introduction**. 2010. Disponível em: <<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

LIND, G. **The cross-cultural validity of the Moral Judgment test (MJT)**. 2014. Disponível em: <[http://http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm#certified\\_versions](http://http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm#certified_versions)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 193-210.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p.13-49, 1998.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996.

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em psicologia e o estágio de formação profissional. **Psicologia Informação**, ano 4, n. 4, p. 11-24, 2000.

MATTOS, G. G.; SHIMIZU, A. M.; BERVIQUE, J. A. A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, p. 113-128, 2008. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/352/268>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MAZUR, E. **Confessions of a Converted Lecturer**. 1997. Disponível em: <[http://www.math.upenn.edu/~pemantle/activepapers/Mazurpubs\\_605.pdf](http://www.math.upenn.edu/~pemantle/activepapers/Mazurpubs_605.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2018.

MEGHNAGI, S.; AJELLO, A. M.; CEVOLI, M. **La competenza esperta - sapere professionale e contesti di lavoro**. Roma: Ediesse, 1992.

MEIRA, C. H. M. G.; NUNES, M. L. T. Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 339-343, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

MENEGON, V. M.; COELHO, A. E. L. A inserção da psicologia no sistema de saúde pública: uma prática possível. **BarBarói**, Santa Cruz do Sul, v. 24, p. 161-174, 2006. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/824/608>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MENIN, M. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-99.

MILNITSKY-SAPIRO, C. Teorias em desenvolvimento sócio-moral: Piaget, Kohlberg e Turiel: possíveis implicações para a educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 7-15, 2000.

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONICH, A. A. Ética como atitude pedagógica na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 2, p. 330-339, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/573/519>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MORENO, M. et al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

MOURA, E. P. G. de. 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. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 10-19, 1999. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931999000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

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

MURANO, D. N. Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 520-545, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

NASCIMENTO, M. L.; MANZINI, J. M.; BOCCO, F. Reinventando as práticas psi. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 15-20, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

NAVES, F. F. et al. Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, p. 67-77, jun. 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752017000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NERES, S. H. L.; LIMA, V. A. A. Ética e moral na sala de aula: estudo sobre uma prática pedagógica transversal. **CEGRA: Anais do I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/cegra>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

NERY, V. P. **O trabalho de assistentes sociais e psicólogos na política de assistência social: saberes e direitos em questão**. 2009. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NORONHA, A. P. P. et al. Contents and methods of psychological assessment teaching: a study involving professors. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 129-139, abr. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2013000100129&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2013000100129&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

NUNES, V. B. **A formação ética na educação profissional, científica e tecnológica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

O'HARE, L.; MCGUINNESS, C. Skills and attributes developed by psychology undergraduates: ratings by undergraduates, postgraduates, academic psychologists and professional practitioners. **Psychology Learning and Teaching**, v. 4, n. 1, p. 35-42, 2005. Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2004.4.1.35>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

OLIVEIRA, I. M. Nas fronteiras entre o biológico e o cultural, o afeto. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 35, p. 375-389, dez. 2015. Número especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000400375&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000400375&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 8 jan. 2018.

OLIVEIRA, M.; REGO, S. **Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino**: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem. 2008. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, M. S. de. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro**. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PALMA, N. S.; MORAES, M. Psicólogos em forma[ta]ção: cartografias de um esboço de autoanálise. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 623-647, 2012.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, ago. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2017000200739&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2017000200739&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 mar. 2018.

PEDROSA, I. L. et al. Uso de metodologias ativas na formação técnica do agente comunitário de saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 319-332, out. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462011000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PENNA, A. G. Formação de psicólogos no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.32, supl. 1, p. 545-548, 1980.

PEREIRA, A. P. C.; CARELLOS, S. D. M. S. Examinando o ensino das técnicas de exame psicológico. **Cadernos de Psicologia, Belo Horizonte**, v. 3, n. 4, p. 33-36, 1995.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02](http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERCARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 422-429, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722009000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 abr. 2018.

PFROMM NETTO, Samuel. Psicologia, psicologias: velhos e novos olhares - Algumas considerações sobre o passado, o presente e o futuro da psicologia com ciência, profissão e ensino. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 3-7, jun. 2007.

Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472007000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 ago. 2018.

PIAGET, J. The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: INHELDER, B.; CHIPMAN, H. H. (Org.). **Piaget and his school**. New York: Springer, 1976. p. 63-71.

PIAGET, J. Les relations entre la morale et le droit. In: \_\_\_\_\_. **Etudes sociologiques**. Genève: Droz, 1977. p. 172-202. Original publicado em 1944.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, [1932] 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1996. p. 1-36.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PINO, A. A interação social: perspectiva sócio-histórica. **Idéias**, São Paulo, n. 20, p. 49-58, 1993.

PINTO, F. E. M. A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago. 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Graduação em Psicologia**. São Paulo, [20--?]. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/saude/curso/psicologia/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

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

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. Tradução Maria C. de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

QUADROS, A. L. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.

RABELO, F. de L. M. et al. Formação em psicologia: entraves e caminhos: contextos, idéias e questionamentos sobre a apropriação do conhecimento em psicologia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais eletrônicos...** Maceió: [s.n.], 2009. Disponível em:

<[http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/255.%20forma%20C7%C3o%20em%20psicologia.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/255.%20forma%20C7%C3o%20em%20psicologia.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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

REIS, R. G.; CABREIRA, L. As políticas públicas e o campo: e o psicólogo com isso?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 33, p. 54-65, 2013. Número especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000500007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 jan. 2018.

RIBEIRO, E. C. O. Ensino/aprendizagem na escola médica. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coord.). **Educação médica**. São Paulo: Savier, 1998. p. 40-49.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 3-8, 1999. Disponível em: <[editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1144/852](http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1144/852)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

RODRIGUES, R. R. J. O estágio supervisionado como agente promotor da flexibilidade perceptiva e comportamental do psicólogo. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 18, n. 27, p. 111-121, 2000.

ROLNIK, S. Pensamento, *corpo e devir*: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, fev./set. 1993.

ROMANO, A. C. M. **Aprendizagem pelos pares**: um contributo para a sua aplicação no ensino secundário. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013. Disponível em: <<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1873/1/Aprendizagem%20pelos%20Pares%20-%20Um%20contributo%20para%20a%20sua%20aplica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Ensino%20Secund%C3%A1rio.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 29, p. 59-85, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/viewFile/6297/4776>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

RUIZ, A.; WARCHAL, J. Ethics as an undergraduate psychology outcome: when, where, and how to teach it. **Psychology Learning and Teaching**, v. 13, n. 2, p. 120-128, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2014.13.2.120>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 584-595, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHILLINGER-AGATI, M. M. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Konstanz, Konstanz, 2006.

SCHILLINGER-AGATI, M. M.; LIND, G. **Learning environment at university level: ORIGIN/u: Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guided reflection at the University: Newly updated and validated versions**. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR MORAL DEVELOPMENT (AME), 28., 2002, Chicago, USA, 2002. **Anais ...** Chicago: [s.n.], 2002.

SCHILLINGER-AGATI, M. M.; LIND, G. **Moral Judgment Competence in brazilian and german university students**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. 2003. Disponível em: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003\\_moral-development-Brazil.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003_moral-development-Brazil.pdf). Acesso em: 18 jan. 2014.

SENRA, C. M. G. **Psicólogos sociais em uma instituição pública de assistência social: analisando estratégias de enfrentamento**. 2009. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SENRA, C. M. G.; GUZZO, R. S. L. Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 293-299, ago. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 jan. 2018.

SERÓDIO, A. M. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2013.

SHIMIZU, A. M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-182, abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100012&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

SHIMIZU, A. M. et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre o Moral Judgment Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2)**. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa

Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq nº 014/2008 – Universal, jan. 2011.

SILVA, A. Socialização professor aluno na sala de aula. **Webartigos.com**, 30 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/socializacao-professor-aluno-na-sala-de-aula/70095/#ixzz2ckyDaY9O>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

SILVA, M. B. **Povoar as ruas, encontrar a cidade**: potências de apropriação do espaço urbano e modos de subjetivação na feira livre. 2009. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Tecnologia e Ciências, Campus Vitória da Conquista, Vitória da Conquista, 2009.

SILVA, R. C. A formação em psicologia para o trabalho na saúde pública. In: CAMPOS, F. C. B. (Org.). **Psicologia e saúde**: repensando práticas. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 25-40.

SIMON, E. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832014000601355&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601355&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SOLIGO, A. F. A formação em Psicologia no Brasil: em busca de novos olhares. In: BARRERO CUELLAR, E. (Org.). **Formación en psicología**: reflexiones y propuestas desde América Latina. Bogotá: ALFEPSE Editorial, 2015. v. 1, p. 169-178.

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

SOUZA, L. K. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 169-183, jun. 2008.

SOUZA, M. C. C. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B. R.; ORTEGA, A. C. (Org.). **Cognição, afetividade e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 137-154.

SOUZA, M. P. R. de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. 2010. Tese (Livre Docência em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 14 ago. 2018.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 jan. 2018.

SÜMER, N.; HELVACI, E.; MISIRLISOY, M. Employability of psychology graduates and their job satisfaction in Turkey: an online survey. **Psychology Learning and Teaching**, v. 12, n. 2, p. 189-195, 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/plat.2013.12.2.189>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

TEIXEIRA, J. A. C. Ética e qualidade na formação contínua de psicólogos. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 26, n. 1, p. 161-164, jan. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312008000100013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. 2016.

TEIXEIRA, R. P.; NUNES, M. L. T. Psicoterapia e ética: uma relação (In) visível? **Aletheia**, n. 10, p. 17-24, 1999.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 181-188, jun. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Graduação em Psicologia**. São Paulo, [20--]. Disponível em: <<http://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/psicologia/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Educação por Projetos**. Paraná, [20--]. Disponível em: < <http://www.litoral.ufpr.br/portal/ufpr-litoral/projetos/>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Edição especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000800079&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 mar. 2018.

VELTHUIS, C. L.; FERREIRA, C. A valorização da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do IPC**, v. 2, n. 7, p. 139-142, 2004.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

VIDIGAL, S. M. P. **Formação da personalidade ética**: as contribuições de Kohlberg e van Hiele. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Um estudo experimental da formação de conceitos. In: \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 47-51.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VON RONDON, M. **A construção da competência moral e a influência da religião**: contribuições para a bioética. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologia ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

WEBER, S. Currículo mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 11-13, 1985. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pcp/v5n2/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pcp/v5n2/04.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

WINNICOTT, D. W. **The child, the family and the outside world**. London: Penguin, 1991.

WINNICOTT, D. W. Le bébé en tant que personne. In: \_\_\_\_\_. **L'enfant et le monde extérieur**: le développement des relations. Paris: Payot, 2001. p. 103-112.

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

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, p. 9-24, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 jan. 2018.

YAMAMOTTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, p. 6-17, 2012. Número especial.

YAMAMOTO, O. H. et al. A formação básica, pós-graduada e complementar no Brasil. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 45-65.

## ANEXO A

### QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO ECONÔMICA DOS PARTICIPANTES

1- Adotando como critério de chefe de família o principal gerador de renda da família, quem é o chefe da sua família?

---

2- Grau de escolaridade do chefe da família:

- ( ) analfabeto/ensino fundamental I incompleto
- ( ) ensino fundamental completo I/ ensino fundamental II incompleto
- ( ) ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
- ( ) ensino médio completo/ ensino superior incompleto
- ( ) ensino superior completo

3- Para cada item (linha) assinale o número correspondente a quantidade que existe em sua casa:

	Não tem	Tem			
		1	2	3	4 ou mais
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					

Quantidade de geladeiras					
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de:

- ( ) Rede geral de distribuição
- ( ) Poço ou nascente
- ( ) Outro meio

Considerando o trecho da rua de seu domicílio, você diria que a rua é:

- ( ) Asfaltada/Pavimentada
- ( ) Terra/Cascalho

## ANEXO B



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO PONTO DE VISTA ÉTICO

**Pesquisador:** THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BEREITA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 83063518.6.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.550.196

#### Apresentação do Projeto:

Projeto com objetivo, descrição metodológica, termo de consentimento, folha rosto, cronograma e autorização da instituição.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar a construção da personalidade ética tomando como caso especial a formação do profissional psicólogo, bem como propor reflexões a respeito da educação de profissionais do ponto de vista ético.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos para os participantes.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo que pretende compreender o estado da arte a respeito do tema, propondo uma discussão específica sobre o papel da educação na construção dessa personalidade ética. Tal estudo se justifica como de grande importância por promover a relação entre afetividade, ética, moral e capacidade reflexiva na formação do psicólogo, que durante sua própria formação e na atuação profissional trabalha com a afetividade do outro. A coleta de dados será com alunos matriculados no primeiro e quinto ano do curso de Psicologia, professores com Formação em Psicologia que ministrem aulas no curso e com o coordenador do Curso.

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 17.525-900

**UF:** SP

**Município:** MARILIA

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.550.196

metodologia bem descrita contendo os elementos essenciais para a compreensão da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta todos os documentos requeridos, metodologia bem descrita, cronograma adequado, termo de consentimento livre e esclarecido adequado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/02/2018, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO PONTO DE VISTA ÉTICO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1070960.pdf	08/02/2018 19:36:19		Aceito
Outros		08/02/2018 19:35:31	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Outros		08/02/2018 19:34:28	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	08/02/2018 19:15:40	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/02/2018 19:12:18	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/02/2018 19:04:01	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/02/2018 19:00:11	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** SP

**Município:** MARILIA

**Telefone:** (14)3402-1346

**CEP:** 17.525-900

**E-mail:** cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.550.196

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 19 de Março de 2018

Assinado por:

**CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 17.521-900

**UF:** SP

**Município:** MARILIA

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep@marilia.unesp.br

## ANEXO C



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO PONTO DE VISTA ÉTICO

**Pesquisador:** THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83063518.6.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.611.297

#### Apresentação do Projeto:

Projeto com objetivo, descrição metodológica, termo de consentimento, folha rosto, cronograma e autorização das participantes.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar a condição bilíngue, dos filhos ouvintes de pais surdos – KODA/CODAS, que teve/tiveram a Língua de Sinais como língua materna destacando o processo de aquisição da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa na sua formação social e educacional.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

não há riscos

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Emenda. Projeto apresenta boa descrição do método (participantes, instrumentos de avaliação, procedimentos de coleta e análise dos dados), termo de consentimento, autorização da instituição e cronograma adequado.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende aos requisitos exigidos, apresentando a documentação necessária.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**CEP:** 17.525-900

**UF:** SP **Município:** MARILIA

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.611.297

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 18/04/2018, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO PONTO DE VISTA ÉTICO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1109040_É1.pdf	07/04/2018 21:25:32		Aceito
Outros	JUST.pdf	06/04/2018 21:10:10	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Outros	MCT_xt.pdf	06/04/2018 20:46:40	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	06/04/2018 20:44:42	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/04/2018 20:43:31	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/04/2018 20:43:09	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Outros		08/02/2018 19:35:31	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Outros		08/02/2018 19:34:28	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	08/02/2018 19:15:40	THAISA ANGELICA DEO DA SILVA BERETA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.611.297

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 20 de Abril de 2018

---

**Assinado por:**  
**SIMONE APARECIDA CAPELLINI**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** SP

**Telefone:** (14)3402-1346

**Município:** MARILIA

**CEP:** 17.525-900

**E-mail:** cep@marilia.unesp.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
CAMPUS DE MARÍLIA  
Faculdade de Filosofia e Ciências  
Comitê de Ética em Pesquisa

## INFORMAÇÃO CEP 01/2018

**Assunto:** Retificação do Parecer Consubstanciado nº 2.611.297

**Interessado(a):** Thaísa Angélica Deo da Silva Bereta

**Título do Projeto de Pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE ÉTICA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO PONTO DE VISTA ÉTICO

No Campo “Objetivo da Pesquisa” do parecer consubstanciado supracitado:

**Onde se lê:** Investigar a condição bilíngue, dos filhos ouvintes de pais surdos – KODA/CODAS, que teve/tiveram a Língua de Sinais como língua materna destacando o processo de aquisição da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa na sua formação social e educacional.

**Leia-se:** Investigar a construção da personalidade ética tomando como caso especial a formação do profissional psicólogo, bem como propor reflexões a respeito da educação de profissionais do ponto de vista ético.

**Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini**  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa  
Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP Marília

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Campus de Marília

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA - A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO PONTO DE VISTA ÉTICO**

Muito se tem pesquisado sobre a relação entre afeto, cognição e moral e sobre a formação da personalidade ética para crianças, no entanto, estas questões são pouco exploradas quanto aos adultos, e principalmente quando eles estão cursando o ensino superior. Esta pesquisa se baseia justamente na relação de tais conceitos com a formação do profissional da Psicologia, em seus anos de graduação.

A pesquisadora Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta, nível de doutorado na UNESP de Marília, juntamente com sua orientadora, a Professora Doutora Patricia Unger Raphael Bataglia, estão desenvolvendo uma pesquisa que tem o objetivo geral investigar a formação ética do psicólogo.

Para alcançar os objetivos deste estudo os estudantes e os professores responderão a um questionário sobre seu perfil econômico e um questionário sobre a formação em Psicologia. A duração para a aplicação dos questionários pode variar de 30 a 40 minutos. Os coordenadores da graduação em Psicologia responderão a um questionário sobre seu perfil econômico e participarão de uma entrevista semiestruturada sobre a referida temática, podendo variar de 1h a 1h30min. Participarão da pesquisa os estudantes regularmente matriculados no segundo ano e quinto ano da graduação em Psicologia, professores formados em Psicologia que ministrem aulas no curso de Psicologia e o coordenador do Curso de Psicologia, de duas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo.

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação de sua identidade e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão de pesquisadores e para publicações com propósitos científicos. Após a realização deste estudo, os participantes serão informados acerca dos resultados; também haverá a disseminação do trabalho em revistas científicas, relatórios e apresentação em

encontros e/ou congressos, preservando-se sempre, o anonimato dos participantes e da instituição estudada, se estas assim o quiserem.

Informamos que os participantes são livres para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para a área da Psicologia, da Moralidade, da Educação, em especial, da formação ética de profissionais.

Eu, \_\_\_\_\_,  
R.G. \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto concordo, voluntariamente, participar do mesmo. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo e que receberei uma cópia deste formulário. Declaro, ainda, ter sido esclarecido (a) que todas as informações apresentadas por mim têm a garantia de sigilo, assegurando-me absoluta privacidade. Estou ciente, também, que tenho liberdade de me recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

Assinatura do participante da pesquisa:  
\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Eu, pesquisadora responsável, declaro ter disponibilizado as informações necessárias para a compreensão da pesquisa, ao participante acima assinado, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa. Além disso, responderei todas as questões que me forem feitas e testemunho a assinatura acima.

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_  
R.G. \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Em caso de dúvidas poderá entrar em contato com a pesquisadora através do endereço eletrônico: [thaisaangelica@yahoo.com.br](mailto:thaisaangelica@yahoo.com.br).

Desde já agradeço sua valiosa colaboração.

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ORIGIN/esfp<sup>1</sup>

N.	Perguntas	Por favor, responda sempre nesta coluna			
1	Nome da instituição de Ensino Superior na qual estuda:				
2	Tipo de instituição	1. Autarquia Municipal ( ) 2. Particular ( )			
3	Qual semestre/termo cursa atualmente?	1°. ( ) 2°. ( ) 3°. ( )	4°. ( ) 5°. ( ) 6°. ( )	7°. ( ) 8°. ( ) 9°. ( )	10°. ( )
4	O curso oferece a disciplina de Ética na grade curricular?	1. Sim ( ) 2. Não ( )			
5	Idade:				
6	Sexo:	1. Feminino ( )		2. Masculino ( )	
7	Em que ano concluiu o ensino médio?	Ano de conclusão: _____			
8	Em qual tipo de escola?	1. Pública ( ) 2. Particular ( )			
9	Frequentou outro curso superior anterior ao atual programa?	1. Sim ( ) a. Incompleto ( ) b. Completo ( )		2. Não ( )	
		Qual? _____			
10	Você trabalha atualmente? (caso não trabalhe, vá direto à questão 15)	1. Sim ( )		2. Não ( )	
11	Há quanto tempo?	1. até 2 anos ( ) 2. 3-5 anos ( ) 3. 6-9 anos ( )		4. 10-15 anos ( ) 5. 16-20 anos ( ) 6. há mais de 20 anos ( )	
12	Função atual:				
	<b>No seu trabalho, você tem a oportunidade de:</b>	<b>Muitas vezes:</b>	<b>Várias vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
13	a) discutir em grupo questões importantes que impliquem em considerar diferentes pontos de vista antes de chegar a decisões?				
14	b) definir sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos estabelecidos?				

15	Qual atividade você deseja exercer após a conclusão do curso?				
16	Participou de algum programa de intercâmbio ou residiu no exterior por mais de dois meses?	1. Sim ( )		2. Não ( )	
17	Qual o grau de escolaridade do seu pai?	1. até a 4 <sup>a</sup> . série ( ) 2. até 8 <sup>a</sup> . série ( )		3. Ensino Médio ( ) 4. Superior ( )	
18	Qual o grau de escolaridade da sua mãe?	1. até a 4 <sup>a</sup> . série ( ) 2. até 8 <sup>a</sup> . série ( )		3. Ensino Médio ( ) 4. Superior ( )	
19p 20m	Qual a nacionalidade de seus pais?	1. Brasileiros ( ) 2. Outra (favor especificar):			
21	Qual a sua nacionalidade?	1. Brasileira ( ) 2. Outra (favor especificar):			
	<b>No curso de Psicologia, com qual frequência você desenvolveu as seguintes atividades:</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramen te</b>	<b>Nunca</b>
22	Participou do processo de avaliação institucional* realizado pela sua Instituição de Ensino Superior?				
23	Teve oportunidade de discutir os resultados dessas avaliações com colegas, professores ou coordenação do curso?				
24	Apresentou sugestões relativas aos programas das disciplinas?				
25	Apresentou trabalhos ou seminários em classe?				
26	Participou de discussões ou debates em classe a respeito de alguma disciplina?				
27	Realizou algum tipo de pesquisa sobre tema de escolha própria?				
28	Teve oportunidade de discutir a articulação entre teoria e prática nas disciplinas?				
29	Efetivamente pôde experimentar ou aplicar atividades práticas ou estágios na comunidade?				
30	Você foi incentivado a participar da organização de eventos do curso de Psicologia? Caso a resposta seja	1.Sim ( )		2. Não ( )	

	afirmativa, responda as duas próximas questões.				
31	De que forma você pode contribuir para a organização de eventos do curso de Psicologia?				
32	Em qual(ais) evento(s) você teve a oportunidade de contribuir?				
33	O que a faculdade oferece para os estudantes participarem?				
	<b>Caso você tenha realizado alguma das atividades descritas nos itens 23 a 33, responda às questões 34 a 36:</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramen te</b>	<b>Nunca</b>
34	Discutiu com seus professores os problemas e dúvidas que surgiram?				
35	Discutiu com colegas os problemas e dúvidas que surgiram?				
36	Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
	<b>De uma forma geral, qual a característica do ensino no seu curso?</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramen te</b>	<b>Nunca</b>
37	Os professores, em sua maioria, incentivam os estudantes a comunicação e a uma postura crítica nos espaços de aprendizagem, isto é, motivam-nos para fazerem perguntas, debates ou discussões?				
38	Exigem discussões de pontos de vista diferentes?				
39	Exigem soluções de problemas da natureza prática ou teórica?				
40	Pressupõem que você forneça sugestões quanto a melhor forma de conduzir o trabalho?				
41	Exigem que você defina sua própria forma de trabalho visando atingir os objetivos estabelecidos?				
42	As tarefas e trabalhos solicitados reduzem-se à memorização e reprodução de textos indicados?				
	<b>Responda se são trabalhadas as</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	

	<b>seguintes questões no curso de Psicologia em que você está matriculado:</b>		
43	Nas disciplinas ou nas supervisões são trabalhadas questões relacionadas à afetividade dos estudantes?		
44	Nas disciplinas ou supervisões são trabalhadas questões relacionadas com a afetividade daquelas pessoas com quem iremos trabalhar na prática da Psicologia?		
45	As disciplinas ou supervisões possibilitam discussões a respeito da ética profissional?		
46	As disciplinas ou supervisões possibilitam discussões de dilemas morais?		
	<b>Enquanto estudante, você exerce (ou exerceu) algumas das seguintes atividades?</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
47	Auxílio de professores em atividade de pesquisa de inicialização científica?		
48	Monitora para disciplina básica?		
49	Monitoria para disciplinas mais específicas, ou supervisor de estudantes em trabalhos em laboratórios, etc?		
50	Parceria com a comunidade para realização de atividades semicurriculares, isto é, que não façam parte do currículo oficial mais enriquecem o estudante (como o Núcleo Psicopedagógico entre outros)?		
51	Integrante do Centro Acadêmico (CA) ou Diretório Acadêmico?		
52	Integrante do Conselho de Curso da Psicologia?		
53	Integrante do Conselho Universitário?		
54	Estagiário de algum programa de		

	bolsa estudantil?				
55	Estagiário do Núcleo de Psicologia?				
56	Representante de classe?				
57	Participante em grupos ou organizações de fins culturais (teatro, música, dança, esporte, etc.)				
58	Grupos universitários religiosos ou de apoio à comunidade				
59	Organização de estudantes universitários em geral (ex: UNE ou outra)				
60	Você exerceu alguma função especial ou assumiu algum cargo ou posição em algum dos grupos anteriormente mencionados ?		Sim ( )		Não ( )
<b>Caso você tenha realizado alguma das atividades descritas nos itens 47 a 59, com que frequência as seguintes pessoas ou recursos estiveram disponíveis para a discussão de problemas?</b>					
		<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
61	Professores				
62	Outros estudantes mais experiência em tais atividades				
63	Biblioteca e recursos de informática				
64	Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
<b>Por favor, caso você realize ou realizou atividades descritas nas questões 47 a 59, responda às questões abaixo. Caso contrário, vá direto à questão 70.</b>					
	A participação nestas atividades oferecem oportunidades para:	<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
65	Discussão de pontos de vista diferentes?				
66	Solução de problemas de natureza prática ou teórica?				
67	Que você forneça sugestões quanto a melhor forma de conduzir o trabalho?				
68	Que você defina sua própria forma de trabalho visando atingir os objetivos estabelecidos?				
69	Nenhuma das anteriores. As atividades envolvem na maioria das vezes tarefas				

	rotineiras ou repetitivas.				
	<b>Fora da sua Instituição de ensino Superior, como você avaliaria sua participação nas atividades dos seguintes grupos (sem vínculo empregatício)</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
70	Atividades esportivas				
71	Instituições de assistência social ou ONGs				
72	Partidos ou campanhas políticas				
73	Organizações para fins ecológicos ou de proteção ambiental				
74	Grupos culturais ou de atividades tais como: Teatro, música, grupo de estudos				
75	Grupos religiosos				
76	Você exerceu alguma função especial ou assumiu algum cargo ou posição em algum dos grupos anteriormente mencionados?	Sim ( )		Não ( )	
	<b>Caso você tenha realizado algumas das atividades descritas nos itens 70 a 75, com que frequência as seguintes pessoas ou recursos estiveram disponíveis para a discussão de problemas?</b>				
		<b>Muitas Vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
77	Pessoas mais experientes				
78	Colegas ou amigos				
79	Biblioteca e recursos de informática				
80	Nenhuma das anteriores. Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
81	<b>Em relação as atividades descritas nos itens 70 a 75:</b> Você diria que suas atividades oferecem oportunidades para discussões e decisões próprias quanto ao andamento do trabalho ?				

Para finalizar, é muito importante saber seu ponto de vista a respeito das questões que se seguem:

82. Você considera que na formação em Psicologia deveriam ser melhorados alguns aspectos? Se sim, quais?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

83. Você considera que as supervisões em Psicologia contribuem para a sua formação profissional? Em quais aspectos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

84. Além das atividades mencionadas nas diversas seções deste questionário, haveria ainda outras nas quais você tenha oportunidade de trabalhar de forma mais independente, ou seja, definir sua própria forma de trabalho, encontrar soluções e responsabilizar-se por atingir os objetivos estabelecidos ou criar e implantar projetos? (por ex. na IES, na comunidade ou em outras instituições) Por favor, descreva abaixo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração!

<sup>1</sup>Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guided reflection in the University ORIGIN/u (c) 2002 Georg Lind & Marcia Agati Adaptado para Ensino Superior – Formação em Psicologia com autorização dos autores.

\* Avaliação Institucional é o momento em que o estudante tem oportunidade de avaliar seu curso formalmente.

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA - ORIGIN/pd<sup>1</sup>

N.	Perguntas	Por favor, responda sempre nesta coluna			
1	Nome da instituição de Ensino Superior que ministra aulas na graduação em Psicologia:				
2	Tipo de instituição	1. Autarquia Municipal ( ) 2. Particular ( )			
3	Qual a sua titulação?	1. Graduação: (Bacharel, Licenciado, etc) ( ) 2. Especialização ( ) 3. Mestrado ( ) 4. Doutorado ( ) 5. Outro ( ) Especifique: _____			
4	Há quanto tempo ministra aulas na graduação em Psicologia?	1. até 2 anos ( ) 2. 3-5 anos ( ) 3. 6-9 anos ( ) 4. 10-15 anos ( ) 5. 16-20 anos ( ) 6. há mais de 20 anos ( )			
6	Quais semestres/termos você ministra aulas/atividades na graduação em Psicologia?	1°. ( )	4°. ( )	7°. ( )	10°. ( )
		2°. ( )	5°. ( )	8°. ( )	
		3°. ( )	6°. ( )	9°. ( )	
7	Em qual(ais) período(s):	1. Noturno ( )		2. Matutino ( ) 3. Vespertino ( )	
8	Idade:				
9	Sexo:	1. Feminino ( )		2. Masculino ( )	
10	Qual a sua nacionalidade?	1. Brasileira ( ) 2. Outra (favor especificar):			
11	Em que ano você concluiu a graduação em Psicologia?	Ano de conclusão: _____			
12	Em qual tipo de instituição superior?	1. Pública ( ) 2. Particular ( ) 3. Autarquia Municipal ( )			
13	Frequentou outro curso superior anterior ao de Psicologia?	1. Sim ( ) a. Incompleto ( ) b. Completo ( )  Qual? _____		2. Não ( )	
14	Você trabalha atualmente em outras instituições de ensino superior?	1. Sim ( )		2. Não ( )	
15	Há quanto tempo?	1. até 2 anos ( ) 2. 3-5 anos ( ) 3. 6-9 anos ( )		4. 10-15 anos ( ) 5. 16-20 anos ( ) 6. Mais de 20 anos ( )	

16	Você ministra aulas em outro curso de graduação, além do da Psicologia?	1. Sim ( )		2. Não ( )	
17	Na graduação em Psicologia, a disciplina de Ética está presente na grade curricular?	1. Sim ( )		2. Não ( )	
	<b>No seu trabalho, você tem a oportunidade de:</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
18	a) discutir em grupo questões importantes que impliquem em considerar diferentes pontos de vista antes de chegar a decisões?				
19	b) definir sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos estabelecidos?				
20	Participou do processo de avaliação institucional realizado pela sua Instituição de Ensino Superior?				
21	Teve oportunidade de discutir os resultados dessas avaliações?				
22	Apresentou sugestões relativas aos programas das disciplinas junto aos superiores (coordenação, coordenação pedagógica, etc)?				
23	Propôs trabalhos ou seminários em classe?				
24	Propôs discussões ou debates em classe a respeito da disciplina?				
25	Propôs aos estudantes algum tipo de pesquisa sobre tema de escolha própria deles?				
26	Teve oportunidade de discutir com os estudantes a articulação entre teoria e prática?				
27	Elaborou projetos práticos para aplicação na comunidade?				
28	Efetivamente pôde experimentar ou aplicar o projeto em atividades práticas ou estágios na comunidade, mesmo que por meio dos estudantes?				
29	Propôs discussões sobre a formação ética dos estudantes?				
30	Se preocupou com a afetividade dos estudantes, durante o processo de formação?				

31	Relacionou a sua disciplina com as demais disciplinas da grade curricular?				
32	Discutiu com os superiores (coordenação, coordenação pedagógica, etc) os problemas e dúvidas que surgiram?				
33	Discutiu com colegas os problemas e dúvidas que surgiram?				
34	Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
	<b>De uma forma geral, qual a característica do ensino na(s) disciplina(s) que ministra?</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
35	Você incentiva os estudantes a comunicação e a uma postura crítica nos espaços de aprendizagem, isto é, motivam-nos para fazerem perguntas, debates ou discussões?				
36	Você exige discussão de pontos de vista diferentes?				
37	Você exige solução de problemas de natureza prática ou teórica?				
38	Você fornece sugestões aos estudantes quanto a melhor forma de conduzir o trabalho?				
39	Você tem a oportunidade de definir sua própria forma de trabalho na(s) disciplina(s), visando atingir os objetivos propostos?				
40	Você incentiva os estudantes a fazerem perguntas e não incentiva discussões?				
41	As tarefas e trabalhos solicitados por você aos estudantes, reduzem-se à memorização e reprodução de textos indicados?				
	<b>Enquanto docente, você exerce (ou exerceu) algumas das seguintes atividades?</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>	
42	Auxílio de estudantes em atividade de pesquisa de inicialização científica?				
43	Supervisor de monitoria para disciplina básica?				
44	Supervisor de monitoria para disciplinas mais específicas, ou supervisor de estudantes em				

	trabalhos em laboratórios, etc?				
45	Supervisor de estágios básicos?				
46	Supervisor de estágios de formação?				
47	Orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)				
48	Parceria com a comunidade para realização de atividades semicurriculares, isto é, que não façam parte do currículo oficial mais enriquece o estudante?				
<b>Caso você tenha realizado alguma das atividades descritas nos itens 43 a 48, com que frequência as seguintes pessoas ou recursos estiveram disponíveis para a discussão de problemas?</b>					
		<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
49	Outros professores				
50	Os estudantes				
51	Biblioteca e recursos de informática				
52	Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
	Por favor, caso você proponha atividades de monitoria para a sua disciplina, realize atividades de supervisão de estágio, auxilie em atividades de iniciação científica e/ou seja orientador de TCC, responda às questões abaixo. Caso contrário, vá direto à questão 61.				
	<b>Durante a realização dessas atividades listadas acima, você oferece aos estudantes a oportunidade para:</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias Vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
53	Discussão de pontos de vista diferentes?				
54	Solução de problemas de natureza prática ou teórica?				
55	Sugestões quanto a melhor forma de conduzir o trabalho?				
56	Define sua própria forma de trabalho visando atingir os objetivos estabelecidos?				
57	Permite que o estudante apresente sugestões para a melhoria do trabalho desenvolvido?				
58	Se preocupa com a formação ética dos estudantes, discutindo com eles os princípios norteadores da profissão?				
59	Se preocupa com a afetividade dos estudantes, visto que no desenvolvimento do fazer psicológico lidamos constantemente com a				

	afetividade do outro?				
60	Nenhuma das anteriores. As atividades envolvem na maioria das vezes tarefas rotineiras ou repetitivas.				
	<b>Dentro da sua Instituição de Ensino Superior, como você avaliaria sua participação nas atividades dos seguintes grupos</b>	<b>Participação Ativa</b>	<b>Pouca Participação</b>	<b>Interessado, mas não ativo</b>	<b>Nenhum</b>
61	Conselho universitário				
62	Conselho de ensino, pesquisa e extensão				
63	Conselho de curso				
64	Núcleo Docente Estruturante (NDE)				
65	Comissão de docentes para eventos especiais (Organização de conferências, seminários, debates, etc).				
66	Organização de professores universitários em geral (ex: Sindicato de professores ou outro)				
67	Grupos de apoio à comunidade				
68	Grupos ou organizações de fins culturais (teatro, música, dança, esporte, etc.)				
69	Participação em outra atividade não descrita anteriormente – Qual? _____				
70	Você exerceu alguma função especial ou assumiu algum cargo ou posição em algum dos grupos anteriormente mencionados ?	Sim ( )		Não ( )	
	<b>Caso você tenha realizado alguma das atividades descritas nos itens 62 a 70, com que frequência as seguintes pessoas ou recursos estiveram disponíveis para a discussão de problemas?</b>				
		<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
71	Outros professores				
72	Os estudantes				
73	Biblioteca e recursos de informática				
74	Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
75	<b>Em relação as atividades descritas nos itens 62 a 70:</b> Você diria que suas atividades oferecem oportunidades para discussões e decisões próprias quanto ao andamento do trabalho?				
	<b>Fora da sua Instituição de ensino Superior, como você avaliaria sua</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>

	<b>participação nas atividades dos seguintes grupos (sem vínculo empregatício)</b>				
76	Atividades esportivas				
77	Instituições de assistência social ou ONGs				
78	Partidos ou campanhas políticas				
79	Organizações para fins ecológicos ou de proteção ambiental				
80	Grupos culturais ou de atividades tais como: Teatro, música, grupo de estudos				
81	Grupos religiosos				
82	Você exerceu alguma função especial ou assumiu algum cargo ou posição em algum dos grupos anteriormente mencionados?	Sim ( )		Não ( )	
	<b>Caso você tenha realizado algumas das atividades descritas nos itens 76 a 82, com que frequência as seguintes pessoas ou recursos estiveram disponíveis para a discussão de problemas?</b>				
		<b>Muitas vezes</b>	<b>Várias vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
83	Pessoas mais experientes				
84	Colegas ou amigos				
85	Biblioteca e recursos de informática				
86	Nenhuma das anteriores. Eu trabalhei sozinho, sem assistência				
87	<b>Em relação as atividades descritas nos itens 76 a 82:</b> Você diria que suas atividades oferecem oportunidades para discussões e decisões próprias quanto ao andamento do trabalho?				
		<b>Ruim</b>	<b>Satisfatória</b>	<b>Boa</b>	<b>Excelente</b>
88	Como você avalia a formação em Psicologia na instituição em que trabalha?				
89	Como você avalia a formação em Psicologia no Brasil?				

Para finalizar, é muito importante saber seu ponto de vista a respeito das questões que se seguem:

90. Você considera que na formação em Psicologia deveriam ser melhorados alguns aspectos? Se sim, quais?

