

Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura

Impact of National Curricular Guidelines on Psychology Education: a Literature Review
Impacto de las Directrices Curriculares Nacionales en la Formación en Psicología:
Revisión de Literatura

Joene Vieira-Santos

Universidade Federal de São Carlos
E-mail: joenesantos@yahoo.com.br

Resumo

Antes da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a formação em Psicologia era criticada por caracterizar-se pelo ensino voltado ao acúmulo de conhecimento e dissociado da prática profissional e da realidade socioeconômica. A presente revisão sistemática buscou (1) identificar se existem indícios que sugerem que tal formação, após a homologação das DCNs, voltou-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, e (2) verificar se a mesma passou a contemplar as demandas sociais brasileiras. A análise dos resumos de 129 artigos que tratavam sobre formação em Psicologia, publicados entre 2004 e 2014, evidenciou que a formação tem-se preocupado com o desenvolvimento de habilidades e competências e em atender a diversas demandas sociais do país; porém, ainda existe um caminho a percorrer em busca da formação mais comprometida com a realidade social. Sugere-se a realização de mais pesquisas para revelar aspectos não identificados nesta revisão e para aprofundar aqueles aqui descritos.

Palavras-chave: Ensino da Psicologia, currículo, revisão de literatura.

Abstract

Prior to the National Curricular Guidelines (NCG) approval, the academic education in Psychology was criticized due to the teaching focused only on the accumulation of knowledge and, therefore, dissociated from professional practice and socioeconomic reality. The present systematic review aims (1) to identify occurrences that suggest that the course turned to the development of skills and competences after NCG homologation and (2) to verify whether it came to consider Brazilian social demands. The analysis of 129 articles' abstracts that dealt with academic education in Psychology, published between 2004 and 2014, showed that the academy has been concerned with the development of skills and competences and also with the fulfillment of diverse national social demands; there is, however, a long way to achieve an education which is more committed to social reality. Further research is suggested to reveal aspects that were not identified in this review and to deepen those described here.

Keywords: Psychology education, curriculum, literature review.

Resumen

Antes de la homologación de las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs), la formación en Psicología era criticada por caracterizarse por la enseñanza orientada a la acumulación de conocimiento y disociada de la práctica profesional y de la realidad socioeconómica. Esta revisión sistemática objetivó (1) identificar si existen evidencias para sugerir que la formación, después de la aprobación de las DCNs, se volvió al desarrollo de habilidades y competencias, y (2) verificar si la misma pasó a contemplar las demandas sociales brasileñas. El análisis de los resúmenes de 129 artículos que trataban sobre formación en Psicología, publicados entre 2004 y 2014, evidenció que la formación se ha preocupado del desarrollo de habilidades y competencias y por atender las diversas demandas sociales del país. Sin embargo, todavía existe un camino a recorrer en búsqueda de una formación más comprometida con la realidad social. Se sugiere la realización de más investigaciones para revelar aspectos no identificados en esta revisión y profundizar aquellos aquí descritos.

Palabras-clave: Enseñanza de Psicología, currículo, revisión de literatura.

A formação em Psicologia no Brasil foi regulamentada em 1962 e estruturada a partir da noção de Currículo Mínimo, a qual se baseia na transmissão de conhecimentos e valores socialmente aceitos e considerados essenciais para a atuação profissional (Mello, 1989). Este conhecimento era fracionado em disciplinas, dando-se a aprendizagem pelo acúmulo de informações (Bernardes, 2012).

Ao longo dos anos, a formação profissional em Psicologia foi alvo de inúmeros estudos, tanto de iniciativa individuais como institucionais, conforme aponta Japur (1996). Entre eles destacam-se as investigações conduzidas pelo Sistema Conselhos para identificar quem era o psicólogo brasileiro (Conselho Federal de Psicologia, 1988), e mapear as tendências já consolidadas de atuação profissional e aquelas consideradas como emergentes (Conselho Federal de Psicologia, 1992, 1994). Uma análise dessas publicações permite identificar seis características importantes e inter-relacionadas, presentes na formação que ocorria naquele período, bem como as críticas relacionadas a tais características.

A primeira característica, decorrente da própria noção de currículo mínimo, é a formação baseada na reprodução de informação (Botomé, 1988; Gomide, 1988; Holanda, 1997; Weber, 1985). Os estudos de Macedo (1997), Calais e Pacheco (2001) e Pardo, Mangieri, e Nucci (1998) ilustram a preocupação existente com um currículo baseado em conteúdos que precisam ser dominados por parte do aprendiz, mas que muitas vezes eram tratados de forma fragmentada e desvinculada da prática profissional. Aliado a isso, um fator agravava essa situação: o currículo mínimo não previa condições para que o aluno participasse de trabalhos de pesquisa como parte do processo de formação (Matos, 1988; Weber, 1985), fortalecendo a reprodução de técnicas já disponibilizadas sem uma análise crítica da adequação das mesmas para o contexto em que seriam empregadas (Carvalho, 1984).

A segunda característica que se destaca é a divisão da formação em três grandes áreas distintas de atuação (Bastos, 1988; Bastos & Gomide, 1989;

Carvalho & Sampaio, 1997; Macedo, 1997; Sass, 1988). Ainda que a legislação previsse uma formação generalista em Psicologia, isso aparentemente não era o que de fato ocorria, visto que alguns cursos estruturavam seus currículos de forma a obrigar o aluno a eleger uma área de atuação para realizar o estágio (Carvalho & Sampaio, 1997). As áreas mais privilegiadas por meio da oferta de estágio, como parte obrigatória da formação, eram a clínica, a escolar e a industrial. Assim, conforme sugere Carvalho (1984), a concepção de formação que prevalecia então era a da formação especializada (ou compartimentalizada em áreas de atuação), conduzindo à noção de que diferentes situações de trabalho requerem do profissional o conhecimento de diferentes referenciais de análise e de diferentes técnicas. Isso, aliado a pequena diversidade de modelos de atuação existentes nos cursos de graduação, refletia um conceito limitado de atuação profissional.

A terceira característica diz respeito ao predomínio da área de atuação clínica (Anônimo, 1989; Bastos & Gomide, 1989; Carvalho, 1984, 1989; Gomide, 1988; Japur, 1996; Sass, 1988). Historicamente, a Medicina e a Psicanálise exerceram forte influência sobre o desenvolvimento da Psicologia enquanto profissão, ofertando um modelo inicial de atuação baseado no trabalho com indivíduos isolados e na visão biomédica (tecnicista e reducionista), cujo foco é a doença. Esse fenômeno também teve impacto sobre a formação: enfatizava-se a atuação com indivíduos isolados (Botomé, 1988; Carvalho, 1989; Carvalho *et al.*, 1988; Pasquali, 1988), havia o predomínio da orientação psicanalítica (Anônimo, 1989; Bastos & Gomide, 1989; Darwin, 1988), e o modelo adotado focava-se na doença (Botomé, 1988), que buscava identificar distúrbios, problemas e conflitos do indivíduo à parte das relações estabelecidas por este (Carvalho *et al.*, 1988; Sass, 1988).

A quarta característica está intimamente relacionada à anterior, e diz respeito à existência de um modelo hegemônico de atuação que se confunde com o modelo clínico (Bastos, 1988). A atuação profissional do psicólogo só era entendida como “atuação psicológica” quando envolvia o

uso de técnicas específicas e de problemas com os quais o profissional havia entrado em contato durante a sua formação (Carvalho, 1984), que na época priorizava a prática na área clínica (Bastos & Gomide, 1989). A imagem do psicólogo estava, então, fortemente atrelada à atuação do psicólogo clínico, que ocorria dentro de um consultório, e consistia na aplicação de testes para mensurar aspectos da subjetividade do indivíduo e no atendimento psicoterápico individual para auxiliar o paciente a ajustar-se à sociedade (Carvalho *et al.*, 1988). E, mesmo quando mudavam o local de trabalho ou a população junto à qual atuavam, os psicólogos mantinham o modelo clínico de atuação nas suas várias modalidades (Botomé, 1988). Assim, ao olhar para a clínica individual como “única” forma de atuação possível, além de manter a visão do psicólogo como profissional liberal cuja atuação estava voltada para uma elite economicamente favorecida, gerava um escasso acesso aos serviços psicológicos para a população geral (Langenbach & Negreiros, 1988).

A quinta característica é a visível distinção existente entre a formação teórica e a formação prática (Anônimo, 1989; Botomé, 1988; Carvalho, 1984; Macedo, 1997; Matos, 1988). Esperava-se que, durante as disciplinas de “sala de aula” (ou teóricas), o aluno acumulasse o conhecimento que posteriormente seria necessário nos estágios (ou prática). Enquanto a informação teórica estava presente na grande maioria das disciplinas do curso, as oportunidades de exercitar os conhecimentos obtidos eram escassas, e na maioria das vezes restritas para as poucas oportunidades de estágio oferecidas, nos quais “o interesse único é (era) a aquisição de técnicas de aplicação do conhecimento científico.” (Matos, 1988, p. 101). Portanto, é possível observar tanto uma fragmentação dos saberes como uma formação desvinculada das necessidades identificadas no exercício da prática profissional.

Por fim, a sexta característica é a desvinculação entre o conhecimento adquirido durante a graduação e a realidade social com a qual o profissional se deparava após a graduação (Anônimo, 1989; Bastos & Gomide, 1989;

Borges-Andrade, 1988; Botomé, 1988; Carvalho *et al.*, 1988; Gomide, 1988; Holanda, 1997; Sass, 1988). Esta característica parece estar na base de todas as demais, sendo um dos aspectos da formação mais criticado na literatura. Na pesquisa relatada por Bastos e Gomide (1989), 52% dos psicólogos entrevistados afirmaram ter recebido conhecimento insuficiente sobre a realidade socioeconômica em que a profissão é exercida e sobre o papel social da mesma, confirmando a inadequação do currículo de Psicologia, então existente, para lidar com as diversas demandas sociais encontradas na realidade do país naquele momento (Sass, 1988).

Apesar do predomínio das áreas clássicas da Psicologia Aplicada, já desde 1988 era possível observar uma tendência à ampliação da prática clínica, por meio da diversificação de técnicas e públicos-alvo de atendimento, e o surgimento de novos campos de atuação (Carvalho, 1988), ampliando lentamente as possibilidades de inserção do psicólogo no mercado profissional. As demandas de novas áreas de atuação chegavam à universidade, exigindo da academia uma resposta ativa, que proporcionasse a seus alunos a oportunidade de prepararem-se para lidar com tais demandas, como é o exemplo da Psicologia Hospitalar apresentado por Carvalho e Sampaio (1997).

O modelo de atendimento clínico individualizado e particular entra em colapso devido ao aumento da pobreza e da miséria da população brasileira, forçando o psicólogo – por questões econômicas – a explorar novos nichos de mercado (Branco, 1998). Isto gera uma crise na Psicologia: ao ocupar espaços que “desconheciam”, os psicólogos acabam por levar suas práticas e modelos teóricos sem antes verificar sua adequação às necessidades desta “nova” população que passa a ser contemplada por sua atuação (Moura, 1999). Essa crise impulsiona a Psicologia a repensar tanto o papel que desempenha enquanto agente transformador da sociedade, como o próprio exercício e a identidade profissionais do psicólogo, dando mais destaque ao compromisso da profissão às necessidades e às demandas da

sociedade brasileira (Mazer & Melo-Silva, 2010). Além disso, a inserção do psicólogo em “novas práticas emergentes” impõe o relacionamento com outros profissionais e outra clientela, bem como outras práticas e modelos teóricos e técnicos (Macedo, 1997).

Estas mudanças impactaram diretamente na formação profissional em Psicologia, uma vez

que destacaram a necessidade de o psicólogo desenvolver competências e habilidades que lhe permitissem atender às demandas envolvidas em novos contextos, fortalecendo as discussões sobre a reforma curricular (Carvalho & Sampaio, 1997). Assim, a insatisfação com a formação ofertada conduziu a um movimento crescente no intuito de modificar (ou substituir) o currículo mínimo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia

O processo de elaboração das DCNs iniciou em 1994, quando, por deliberação do Ministério da Educação, foi constituída uma Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, visando propor e discutir alternativas para a formação no país. O trabalho desta comissão, desde o início, girou em torno de dois questionamentos principais: “O que é básico na formação em Psicologia?” e “Como configurar a possibilidade de concentração em domínios da Psicologia, garantindo flexibilidade e inovações nos currículos, sem correr os riscos de uma especialização precoce?” (Nico & Kovac, 2003). Um dos referenciais tomado para a elaboração das DCNs foi o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Souza *et al.*, 2006), devido à sua proposta inovadora, e em parte pela participação ativada de docentes desta instituição na elaboração das diretrizes. O referido projeto pedagógico destaca-se pela ênfase (a) no compromisso social com os problemas e as demandas sociais que determinam o campo de atuação do psicólogo em diferentes contextos, e (b) na capacitação técnico-científica para produzir soluções e conhecimentos novos com independência e originalidade. Esses dois aspectos parecem responder às críticas feitas à formação até então ofertada.

Somente em 07/05/2004, após um longo processo de discussões e reformulações, foram homologadas as DCNs. Elas passaram a constituir um conjunto de orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso (Brasil, 2004).

As DCNs preveem uma formação voltada para a atuação profissional, a pesquisa e o ensino de Psicologia. Está baseada em princípios e compromissos que se relacionam: o avanço do conhecimento científico em Psicologia; a compreensão da amplitude do fenômeno psicológico e suas diversas interfaces; o reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreender o ser humano, e o incentivo ao diálogo com outros campos do saber dada a complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico; a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país; a atuação, em distintos contextos, voltada para a promoção de qualidade de vida de indivíduos ou grupos com base nas demandas sociais existentes; o respeito à ética nas diversas relações profissionais estabelecidas e na produção e divulgação de conhecimento científico; e o aperfeiçoamento e a capacitação contínuos. Esses princípios e compromissos são traduzidos nas seguintes competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas ao longo do curso: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente (Brasil, 2004).

Para compreender as alterações que as DCNs propõem para o processo de formação, alguns elementos que a compõem merecem atenção. O primeiro elemento mencionado são os *eixos estruturantes*, em torno dos quais os conhecimentos, as habilidades e as competências devem ser articulados. Esses eixos envolvem tanto questões epistemológicas e teóricas, como aspectos relacionados à investigação científica e à prática

profissional. O seguinte elemento apresentado é o *núcleo comum*, definido por um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que capacitam o aprendiz a lidar minimamente com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. A identidade do curso e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma base homogênea para a formação no país, é garantida por este núcleo, que deve estar presente em todos os cursos de Psicologia. Os próximos elementos são as *competências* e as *habilidades*. Por competências entendem-se desempenhos e atuações que são requeridos do futuro profissional psicólogo, envolvendo tanto o domínio básico de conhecimentos psicológicos como a capacidade de usá-los em diferentes contextos e demandas. As habilidades são apresentadas como os elementos sobre os quais as competências se apoiam. Ambas, competências e as habilidades, devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo de todo o curso. O próximo elemento refere-se às ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que proporciona oportunidades de concentrar estudos e estágios em algum dos domínios de atuação profissional em Psicologia no país. O curso deve ofertar, no mínimo, duas ênfases curriculares, assegurando ao aluno a possibilidade de escolha. Além disso, as definições gerais das ênfases adotadas devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências específicas a serem desenvolvidas em cada uma delas e pelo conjunto de disciplinas que fornecerão o suporte do conhecimento necessário para o seu desenvolvimento. Outro elemento apresentado são os *estágios supervisionados*, os quais têm a finalidade de garantir o contato do formando com situações, contextos e instituições, possibilitando que conhecimentos, habilidades e atitudes se consolidem em ações profissionais. Os estágios supervisionados, se possível, devem ser distribuídos ao longo do curso, sendo divididos em dois níveis: básico (voltado para o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum) e específico (voltado para o desenvolvimento de práticas integrativas de

competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta). Por fim, o último elemento mencionado é o *Serviço de Psicologia*, que tem dupla função: atender às exigências para a formação do psicólogo (em consonância com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno), e às demandas de serviço psicológico da comunidade em que está inserido (Brasil, 2004).

Assim, em síntese, fundamentadas nesses elementos, as DCNs pretendem estabelecer uma formação generalista (por meio do núcleo comum) que ao mesmo tempo contemple as demandas sociais do contexto no qual o curso encontra-se inserido (por meio das ênfases curriculares). Elas propõem uma mudança significativa no processo de formação, uma vez que, abandonando a ideia de aprendizagem baseada no acúmulo de conhecimento, passam a se preocupar com a definição de perfis formativos e das competências e habilidades necessárias para que tais perfis sejam apresentados pelo profissional – ao final da formação – no(s) contexto(s) no(s) qual(is) estiver inserido. Neste contexto, algumas perguntas que surgem: É possível observar alterações no ensino dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil após a homologação das DCNs? A formação de fato voltou-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, ou continua a reproduzir a lógica existente no currículo mínimo de ensino baseado na transmissão e no acúmulo de conhecimentos? Os cursos de Psicologia começaram a preocupar-se com uma formação voltada para a realidade socioeconômica em que a profissão é exercida, buscando atender às demandas sociais encontradas?

Assim, o presente estudo teve dois objetivos. Primeiro, avaliar, com base em resumos de artigos científicos sobre formação em Psicologia publicados entre 2004 a 2014, se é possível identificar indícios na literatura que sugerem que o ensino de Psicologia em nível de graduação, após a homologação das DCNs, voltou-se para o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo, verificar se os cursos de Psicologia passaram a contemplar as demandas sociais dos contextos em que se encontram inseridos.

Método

A presente revisão sistemática de literatura foi realizada em quatro etapas. A primeira etapa consistiu no levantamento de artigos que abordassem a formação em Psicologia no país, após a homologação das DCNs, em nível de graduação. Foram realizadas buscas na Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-PSI), durante julho e agosto de 2015, utilizando as seguintes combinações de descritores: “formação profissional” AND “psicol\$”; currículo AND psicologia; graduação AND psicologia; formação AND psicólogo. Esse banco foi escolhido por reunir, conforme apontam Costa *et al.* (2012), fontes qualificadas e disponíveis gratuitamente, e devido ao foco na produção brasileira. Foram selecionados para análise todos os artigos que possuíam resumo e fizessem menção à formação em Psicologia, quer no título, no resumo ou nas palavras-chave, publicados entre 2004 e 2014. Trabalhos cujos resumos não foram localizados e entrevistas com profissionais publicadas em periódicos não foram incluídos dentro da amostra que seria analisada na próxima etapa. Foram identificados nesta etapa 222 artigos que atendiam aos critérios estabelecidos.

A etapa seguinte correspondeu à leitura dos resumos dos artigos selecionados para identificar aqueles cujo ensino em Psicologia era o foco principal do estudo. Nessa etapa, foram excluídos

93 artigos que abordavam aspectos distintos da formação em Psicologia em nível de graduação, mas que não focavam especificamente sobre o processo de ensino. Os 129 artigos restantes que tratavam questões relacionadas ao ensino Psicologia foram categorizados quanto ao tipo de estudo e quanto ao tema. As categorias relacionadas ao tipo de estudo foram relato de experiência, relato de pesquisa,¹ trabalho histórico e teórico. As categorias em relação ao tema foram estabelecidas a partir da leitura dos resumos.

A terceira etapa consistiu na análise das categorias temáticas estabelecidas a partir da leitura dos resumos. Foi realizada uma nova leitura dos resumos para confirmar a classificação feita na etapa anterior e refinar as definições das categorias temáticas (Tabela 1).

Por fim, devido à grande quantidade de artigos que abordavam o ensino em Psicologia no período de 2004 a 2014, optou-se por fazer apenas a análise dos pontos centrais apresentados nos resumos dos artigos que compuseram o *corpus* desta revisão. Assim, na quarta etapa, realizou-se uma terceira leitura dos resumos para verificar se as críticas feitas ao ensino nos cursos de Psicologia antes das DCNs ainda estavam presentes após sua homologação, e se as possíveis soluções levantadas haviam sido implementadas de alguma forma.

Resultados e Discussão

Quanto à distribuição dos artigos ao longo do período analisado, observou-se que em média foram publicados 11,5 artigos em cada ano, sendo que 2005 foi o ano com menor quantidade de artigos ($n=4$), e 2009 e 2011 os anos com o maior número de publicações ($n=16$ em cada ano). Já quanto ao tipo de estudo, verificou-se que 43,3% ($n=57$) dos artigos referiam-se a relato de pesquisa,

sendo que destes 18 eram pesquisas documentais. Os trabalhos teóricos também representaram um grande volume, envolvendo 32,3% dos artigos analisados, sendo seguidos pelos relatos de experiência (22,8%) e pelos trabalhos históricos (1,6%).

Um aspecto que chama a atenção quanto aos tipos de estudo é que, apesar da grande quantidade

¹ Pesquisas documentais foram categorizadas como relato de pesquisa.

Tabela 1

Categorias temáticas elaboradas e suas definições após refinamento

Categoria	Definição e Subcategorias	
<i>Avaliação da formação</i>	Artigos cuja preocupação central refere-se a avaliar aspectos da formação quer em âmbito local, quer em âmbito nacional.	
<i>Critérios para a formação</i>	Artigos cuja preocupação está em estabelecer objetivos, competências, habilidades e/ou comportamentos a serem desenvolvidos/alcançados na formação em Psicologia.	
<i>Desafios</i>	Artigos que destacam desafios ao processo de formação e/ou ao ensino de Psicologia em nível de graduação.	
<i>Elementos do processo de ensino em Psicologia</i>	Artigos que se referem a elementos do processo de ensino e aprendizagem presentes na formação em Psicologia. Esta categoria é composta pelas seguintes subcategorias: Conteúdo teórico-prático: Artigos cujo foco está sobre a formação teórica ou teórico-prática, podendo se referir a uma disciplina específica ou a um tema abordado na formação. Estágio: Artigos cujo foco está no estágio supervisionado como elemento constituinte da formação, podendo referir-se ao processo de aquisição de habilidades e competências profissionais a partir deste dispositivo ou ao processo de supervisão propriamente dito. Eventos científicos: Artigos cujo foco está sobre a participação dos alunos em eventos científicos como parte das estratégias que podem ser utilizadas no processo de formação em Psicologia. Extensão: Artigos cujo foco está sobre as atividades de extensão como parte da formação em Psicologia. Pesquisa: Artigos cujo foco está na investigação científica como elemento constituinte da formação em Psicologia. Recursos didáticos: Artigos cujo foco está no desenvolvimento de estratégias ou recursos didáticos a serem utilizados no processo de ensino em Psicologia. Com exceção dos artigos que enfatizam o processo de supervisão, os quais foram categorizados como “Estágio”. Serviço-Escola: Artigos cujo foco está sobre o papel atribuído ao Serviço-Escola no processo de formação em Psicologia.	
	<i>Estruturação dos cursos de Psicologia</i>	Artigos que descrevam e/ou analisam elementos que compõem a estrutura do curso, a saber: o projeto pedagógico, a matriz curricular, o projeto da licenciatura. Incluem tanto os trabalhos que levam em consideração o elemento como um todo, como aqueles que se referem a aspectos específicos do elemento.

de trabalhos categorizados como relato de pesquisa, verifica-se que as pesquisas ainda são realizadas, em sua grande maioria, no intuito de explorar e descrever determinados aspectos da formação, indicando uma preocupação com a caracterização de como a formação está se dando. Poucos estudos, dentro da amostra de artigos analisados, buscavam avaliar diretamente estratégias mais efetivas e modelos mais adequados de formação – como foi o caso de Bastos, Morais, Santos, e Faria (2005) e Magalhães e Murta (2011) –, o que parece indicar

a necessidade específica no tipo de avanço das pesquisas científicas em torno da formação.

Quanto ao tema dos artigos, cada artigo foi incluído em uma única categoria temática. Na *Tabela 2*, é possível observar a quantidade e a porcentagem de artigos em cada uma dessas categorias. A categoria com maior quantidade de estudos foi a de *elementos do processo de ensino em Psicologia*, abrangendo 61,4% dos artigos analisados. Essa categoria foi composta por sete subcategorias, sendo que as subcategorias *conteúdo*

Tabela 2*Percentual de artigos em cada categoria e subcategoria temática*

Categoria	N	%	Subcategorias	N	%
Elementos do processo de ensino em Psicologia	78	61,4	Conteúdo teórico-prático	33	42,3
			Estágio	26	33,3
			Extensão	4	5,1
			Participação em eventos científicos	1	1,3
			Pesquisa	1	1,3
			Recursos didáticos	10	12,8
			Serviço-Escola	3	3,8
Avaliação da formação	16	12,6			
Estruturação dos cursos de Psicologia	13	10,2			
Desafios	11	8,7			
Crítérios para a formação	9	7,1			

teórico-prático e *estágio* foram as que apresentaram maior quantidade de estudos. Já a categoria com menor número de artigos foi a *crítérios para a formação*, com 7,1% dos artigos analisados.

Uma análise dos aspectos abordados nos resumos que compõem cada uma das categorias e subcategorias parece permitir algumas considerações interessantes para responder às perguntas que motivaram esta pesquisa. A primeira categoria a ser analisada será a *elementos do processo de ensino em Psicologia*, pois reúne os artigos que enfatizam os diversos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem presentes na formação em Psicologia.

A análise dos resumos agrupados na subcategoria *conteúdo teórico-prático* permitiu observar que, ao discutir sobre a formação teórica (“de sala de aula”), 42,9% dos artigos demonstraram que o conteúdo passou a ser trabalhado dentro de uma perspectiva prática, atendendo à preocupação com uma formação voltada para a aquisição de habilidades e competências, e não fragmentada entre teoria e prática (como pode ser observado em Santos Filho, 2007). Aliado a isso, ao se considerar que disciplinas e/ou temas tais artigos tratavam, é possível observar uma grande diversidade, abrangendo desde questões conceituais e epistemológicas consagradas na formação em Psicologia (Psicopatologia, Psicanálise, Fenomenologia, Filosofia, Psicologia

Social, História da Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento, Psicodrama) e áreas tradicionais da Psicologia Aplicada (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Escolar, Avaliação Psicológica), até formas de atuação emergentes (Acompanhante Terapêutico, Orientação Profissional, Análise Institucional, Terapia Cognitivo-Comportamental) e conteúdos teórico-práticos relacionados a discussões contemporâneos (ética, Psicologia Transpessoal, questões de gênero). E, apesar dos artigos que abordam conteúdos clássicos da formação em Psicologia somarem 72,7% dos estudos reunidos nesta subcategoria, é possível perceber que 28,3% dos estudos abordavam temas emergentes, que passaram a ser considerados importantes a partir do momento em que houve preocupação com uma formação profissional voltada para o atendimento das demandas sociais existentes.

Essa ampliação dos modelos de atuação fornecido na graduação fica ainda mais evidente ao se analisarem os resumos agrupados na subcategoria *estágio*. É possível observar que, apesar de haver textos que se referem a estágios em áreas clássicas da Psicologia, também existem trabalhos que relatam estágios em áreas emergentes – Psicologia Hospitalar, Saúde Pública, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), Núcleo de Apoio

à Saúde da Família (NASF) –, e que fogem ao modelo de atuação clínica tradicional – Clínica Ampliada, Plantão Psicológico, Psicoterapia em grupo. Assim, percebe-se que os espaços de atuação que a formação passa a ocupar, usados com a função de ensino da prática profissional, tornam-se mais variados, e com isso aumenta a probabilidade de desenvolver habilidades e competências para lidar com as demandas ali existentes, bem como para relacionar-se com diversos públicos e outros profissionais. Um exemplo disso é o trabalho de Scorsolini-Comin, Souza, e Santos (2008), que descreve a experiência de um estágio em um serviço público de atenção multiprofissional em saúde. Conforme afirmam Bastos, Gondim, e Borges-Andrade (2010), ao comparar uma pesquisa realizada durante 2006-2008 sobre o trabalho do psicólogo no Brasil à pesquisa realizada em 1988 (Conselho Federal de Psicologia, 1988)

Em linhas gerais, comparando o cenário atual com o do final da década de 1980, as mudanças não foram tão significativas. No entanto, elas sinalizam que o psicólogo está atuando para além da clínica, e substituindo o modelo clínico de atendimento por modelos de intervenção grupais com forte ênfase social. (p. 265)

Ainda em relação à subcategoria *estágio*, um aspecto que chama atenção é o fato de que 34,6% dos resumos dizem respeito ao processo de supervisão propriamente dito, o que indica uma maior preocupação com a maneira como este momento tão importante da formação está sendo conduzido. Segundo as DCNs, os estágios supervisionados têm a função de produzir condições para que as competências e habilidades adquiridas anteriormente sejam integradas, articuladas e aperfeiçoadas a partir da inserção do aluno em contextos de atuação profissional que lhe permitam consolidar as ações profissionais requeridas para o futuro psicólogo (Brasil, 2004). Assim, conforme sugerem Bitondi e Setem (2007), cabe ao supervisor proporcionar tais condições, e para tanto diversas estratégias podem ser utilizadas pelo professor. De acordo com as autoras, a estratégia mais utilizada é o relato verbal do

estagiário a respeito do atendimento, mas também são empregadas outras estratégias, tais como “*role-playing*, modelação ao vivo, fazer análise funcional do comportamento do aluno em supervisão e na sessão, dar *feedback* e reforçar diferencialmente comportamentos que se aproximem da aquisição da habilidade desejada” (p. 208).

Estudos que enfoquem o processo de supervisão podem contribuir para avaliar (a) quais habilidades e competências estão sendo privilegiadas ao longo da formação profissional, (b) como elas estão sendo desenvolvidas, e (c) o quão eficazes estão sendo as estratégias empregadas para o desenvolvimento das mesmas. Entre os artigos analisados nesta revisão, foi possível identificar estudos que abordavam os últimos dois pontos (b e c). Em relação a “b”, por exemplo, o estudo de Maraschin, D’Agord, Santos, e Sordi (2006) discutiu sobre a “escrita de caso”, e o estudo de Lazzarini *et al.* (2004) abordou o uso de *role-playing* como estratégia utilizada em supervisão para desenvolver habilidades e competências necessárias para a prática profissional. Já em relação a “c”, o estudo de Barletta, Delabrida, e Fonsêca (2011) verificou que a adoção de um formato de supervisão análogo à estrutura da sessão clínica contribuiu para o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes em terapeutas iniciantes.

A subcategoria *extensão* reuniu estudos que abordavam a importância de o estudante de Psicologia participar de projetos de extensão durante a graduação. De acordo com Santos (2010), a extensão universitária é um mecanismo importante de interação entre a universidade e a comunidade em que está inserida: a universidade leva conhecimento e/ou assistência à comunidade, e esta, por sua vez, sinaliza as demandas existentes, bem como os valores e a cultura vigentes na sociedade. Esse autor ainda afirma que a extensão se constitui como “um processo metodológico que pergunta pela relevância social do ensino e que procura, por meio da pesquisa, referências objetivas aos problemas reais que envolvem a sociedade” (p. 12).

Dos quatro estudos que compõem a subcategoria *extensão*, dois apresentavam projetos na área

da saúde pública, um descrevia a intervenção junto a jovens em medida socioeducativa, e um apresentava um projeto de capacitação para professores da educação infantil. A participação dos alunos em projetos de extensão universitária pode dar oportunidade para a formação voltada para atender às demandas do contexto social em que o curso está inserido, ponto enfatizado nas DCNs.

A subcategoria *pesquisa* referia-se a artigos que abordavam a investigação científica como elemento constituinte da formação em Psicologia. Entre os artigos analisados, apenas o estudo de Cruces (2008) discutia a importância da pesquisa na formação dos futuros psicólogos. Contudo, dos 55 artigos enquadrados na categoria *relato de pesquisa*, 25,4% ($n=14$) explicitavam a participação de graduandos na função de pesquisador, seja como um dos autores do estudo, seja por meio de uma nota de rodapé agradecendo aos alunos que trabalharam na coleta de dados. Além disso, também foi possível identificar, dentro do *corpus* desta revisão, o estudo de Ramos e Carvalho (2008), cujo foco foi descrever uma experiência de intervenção e formação em Psicologia Social Comunitária, mas que utilizou a pesquisa como estratégia de ensino. Assim, apesar de haver um único artigo que se referia à pesquisa como elemento importante para a formação em Psicologia, foi possível observar um número maior de estudos que sinalizavam o envolvimento de alunos em atividades de pesquisa.

Antes da homologação das DCNs, na formação baseada no currículo mínimo o preparo científico que os alunos recebiam restringia-se a alguns exercícios de laboratório na disciplina de Psicologia Experimental e informações sobre lógica e estatística quando o currículo possuía disciplina(s) de metodologia (Matos, 1988). A ausência do planejamento de condições para o aluno engajar-se em atividades de pesquisa, como parte do processo de formação, fortalecia a reprodução de técnicas já disponibilizadas na literatura sem uma análise crítica de cada situação (Carvalho, 1984). Assim, o surgimento e a proliferação de oportunidades para o aluno envolver-se em projetos de pesquisa

durante a graduação, como apontam os dados apresentados acima, contribuem para que o profissional supere a posição de mero consumidor/reprodutor de conhecimento, capacitando-o a analisar criticamente as demandas do contexto profissional e as possíveis soluções para as mesmas.

Em relação à subcategoria *participação em eventos científicos*, apenas um artigo foi identificado. Tachibana, Pavani, e Bariani (2004) questionaram 179 graduandos de Psicologia sobre se eles consideravam importante participar de eventos científicos e por quê. Os dados demonstraram que todos os participantes consideraram tal participação importante; porém, houve diferença nas justificativas em função de o aluno ser ou não bolsista de iniciação científica (IC). Os alunos que já tinha sido bolsistas de IC apresentaram justificativas mais relacionadas ao desenvolvimento acadêmico e profissional, enquanto os alunos sem nenhuma experiência ou com experiência apenas como auxiliar voluntário apresentaram justificativas mais relacionadas ao conhecimento científico. Este dado parece corroborar com a ideia de que o envolvimento em atividades de pesquisa é importante para o desenvolvimento profissional.

Um último aspecto com relação à categoria *elementos do processo de ensino em Psicologia*, que parece ser interessante destacar, refere-se à subcategoria *recursos didáticos*. A análise dos resumos agrupados nesta subcategoria permitiu identificar a utilização dos seguintes recursos no processo de ensino e aprendizagem: literatura, artes, filmes, treinamento de habilidades sociais (THS), educação interprofissional, empresas juniores e a relação professor-aluno. Segundo Del Prette e Del Prette (2003), a formação profissional deve permitir a aquisição da capacidade instrumental (habilidades técnicas que caracterizam o exercício da atuação profissional), da capacidade analítica (conjunto de habilidades cognitivas e metacognitivas relacionadas à área de conhecimento de um campo específico e áreas afins e à organização da experiência de aprender) e da competência social (desempenho social adequado frente às diversas demandas sociais

existentes no âmbito do trabalho). O uso dos recursos identificados entre os artigos analisados pode contribuir para estabelecer uma formação que permita, além da aquisição da capacidade instrumental, o desenvolvimento da capacidade analítica e da competência social. Nesse sentido, destacam-se dois estudos agrupados nesta subcategoria que demonstram a contribuição de alguns destes recursos para o desenvolvimento da competência social. O primeiro é o estudo de Magalhães e Murta (2011), que demonstrou que o THS contribuiu para a melhora do repertório de habilidades sociais dos alunos de Psicologia. E o segundo é estudo de Souto, Batista, e Batista (2014), que apresentou como a educação interprofissional “potencializa o desenvolvimento de competências referentes a práticas colaborativas, à comunicação interprofissional e ao cuidado com o sujeito na perspectiva da integralidade” (p. 32).

Assim, os dados obtidos pela análise dos resumos agrupados na subcategoria *recursos didáticos*, junto com a análise dos elementos anteriores da categoria *elementos do processo de ensino em Psicologia*, parecem apontar para a maior preocupação em proporcionar, ao longo da formação em nível de graduação, condições que permitam o desenvolvimento destas diversas capacidades, proporcionando ao aluno desenvolver uma postura crítica que o capacite a lidar com as diferentes realidades com que irá deparar-se em sua futura prática profissional.

A categoria *avaliação da formação* agrupou artigos cuja preocupação central era a avaliação de aspectos da formação, sendo que alguns deles se restringiam a uma região específica do país, e outros se referiam à formação em âmbito nacional. Foi possível observar três formas distintas de avaliação: avaliação do curso por egressos, Exame Nacional do Estudante (ENADE) e avaliação da adequação da formação a partir das demandas encontradas por profissionais que atuam em determinadas áreas. Com relação à avaliação do curso por egressos, a preocupação principal recaiu sobre a contribuição de um curso específico de uma determinada instituição de ensino superior (IES) para a inserção destes profissionais no mercado de

trabalho. Tais estudos tanto permitiram realizar uma caracterização dos egressos e os campos de atuação que eles ocupavam, como também possibilitaram verificar se a formação profissional responde às demandas sociais da região em que o curso encontra-se instalado. Isso parece ser bastante relevante demonstrando que os cursos de Psicologia preocupam-se em ser sensíveis às demandas sociais locais, assim formando profissionais que, além de serem capazes de atuar competentemente na realidade em que se encontram, tornam-se agentes de transformação social, enfatizando o compromisso social da profissão.

A avaliação da formação com base no ENADE correspondeu a um grupo de artigos que buscou analisar diversos dados coletados no exame aplicado em 2006 para alunos ingressantes e concluintes dos cursos de Psicologia no país. Os aspectos analisados foram itens da prova com problema de equivalência ao avaliar diferentes segmentos; relação entre a natureza da instituição (pública ou privada) e o desempenho dos alunos; infraestrutura apresentada pela IES; iniciação científica, extensão e monitoria; e ação docente.

Em relação a este conjunto de artigos, alguns dos dados parecem ser relevantes para a presente revisão, a saber: (1) os estudantes concluintes apresentaram um escore médio maior que os alunos ingressantes em todas as questões, sendo que a diferença maior entre os escores dos grupos foi nas questões relacionadas à formação específica (Souza, Bastos, & Barbosa, 2011); (2) entre os resultados dos alunos concluintes, os maiores escores foram encontrados entre as questões relacionadas aos eixos III (processos psicológicos) e V (práticas profissionais), e os menores ao eixo II (investigação e medidas) (Souza *et al.*, 2011); (3) em relação às estratégias de ensino usadas pelos docentes, as mais utilizadas são aulas com a participação dos alunos (67,4%) e sem a participação dos alunos (15,3%), e a estratégia menos empregada é a de aulas práticas (2,3%) (Polydoro & Azzi, 2011), mas 91,6% dos estudantes afirmaram que, em pelo menos metade das aulas práticas, os espaços pedagógicos são

adequados (Lima & Pereira, 2011); (4) 42,9% dos respondentes afirmaram participar de atividades de pesquisa, sejam pesquisas independentes ou supervisionadas por professores, sejam projetos de pesquisa de professores ou estudantes de pós-graduação (Guareschi, Wendt, & Dhein, 2011). Esses dados sugerem que o processo de mudança no ensino de Psicologia tem sido gradual, de tal forma que algumas das críticas feitas à formação antes da homologação das DCNs já estavam produzindo mudanças na estruturação dos cursos. Isso era esperado, pois, como sinaliza Mello (1989), a insatisfação com as orientações estabelecidas pelo currículo mínimo para a formação em Psicologia já existia desde 1978, quando foi realizada (mas sem sucesso) a primeira tentativa de estabelecer novas diretrizes para a formação. Assim, é possível que a insatisfação com o currículo mínimo para orientar a estruturação dos cursos gerou, antes mesmo da homologação das DCNs, mudanças no processo de ensino de Psicologia.

O terceiro tipo de avaliação identificada foi o exame da adequação da formação a partir das demandas encontradas por profissionais que atuam em determinadas áreas. Todos os artigos que apresentavam esse tipo de avaliação estavam relacionados à atuação no campo da saúde pública, o que parece indicar que este tem sido um nicho de mercado que tem absorvido grande parte dos egressos dos cursos de Psicologia. No entanto, esse resultado pode ter-se dado, em parte, pelo fato de o levantamento dos artigos analisados ter sido realizado apenas na BVS-PSI, uma base de dados que reúne predominantemente estudos relacionados à área de saúde. Novas pesquisas empregando outras bases de dados precisam ser realizadas para verificar se este dado é confirmado.

Também foi possível observar, dentro da categoria *avaliação da formação*, dois artigos que não se referiam a nenhum dos tipos de avaliação expostos acima, mas que ainda assim buscavam avaliar a formação em um âmbito mais geral. Um referia-se à caracterização dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil (Lisboa & Barbosa, 2009), e o outro a aspectos que podem estar relacionados à evasão do curso de Psicologia (Castro & Teixeira,

2013). A preocupação com a avaliação da formação parece ser um mecanismo regulatório importante para verificar o quanto os cursos têm-se adequado às novas demandas observadas no cenário nacional, bem como examinar a efetividade e viabilidade da implementação das DCNs.

A categoria *critérios para a formação*, que representou uma pequena parcela das publicações, foi constituída por textos que investigavam desde habilidades e competências gerais para a formação em Psicologia (Botomé, 2006; Cruz & Schultz, 2009), até habilidades e competências específicas, tais como pensamento crítico (Alberto, 2012), habilidades terapêuticas (Freitas & Noronha, 2007) e avaliação psicológica (Noronha, Barros, Nunes, & Santos, 2014; Noronha, Nunes, & Ambiel, 2007). Enquanto a busca por habilidades e competências gerais a serem desenvolvidas na graduação tende a fortalecer a concepção de uma formação generalista, a investigação de habilidades e competências específicas pode estar relacionada às ênfases curriculares, como parece ser o caso das habilidades terapêuticas e de avaliação psicológica.

Também foram incluídos nesta categoria dois artigos que discutiam sobre os conceitos de habilidades e competências. O primeiro sugere que os gestores e professores envolvidos no ensino de Psicologia só podem planejar e administrar condições de ensino que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências, se tais termos forem adequadamente definidos (Santos, Kienen, Viecili, Botomé, & Kubo, 2009). Já o segundo questiona o conceito de competência a partir da teoria crítica da sociedade, apontando implicações deste questionamento para a formação em Psicologia (Lima & Souza, 2014).

A categoria *desafios* envolveu os artigos que apontavam aspectos desafiadores no processo de formação e/ou ensino em Psicologia. Verificou-se que 63,3% dos artigos referiam-se aos desafios da formação em função da inserção do psicólogo na saúde pública, exigindo que a formação contemplasse as demandas com que tal profissional se deparará. De acordo com Bastos *et al.* (2010), a área da saúde é, atualmente, a segunda área de maior inserção profissional do

psicólogo, proporcionando uma significativa ampliação do espaço de atividades e contextos para inserção deste profissional. Os demais artigos incluídos nesta categoria reportavam-se a desafios relacionados à formação generalista e comprometida socialmente (Dantas, 2010), à relação teoria-prática na formação em Psicologia (Araldi, Maraschin, & Diehl, 2014), e ao ensino da prática clínica (Abdalla, Batista, & Batista, 2008; Pino, 2008).

Na categoria *estruturação do curso*, foram agrupados os artigos que descreviam e/ou analisavam elementos que compõem a estrutura do curso, tais como projeto pedagógico do curso (PPC), matriz curricular e habilitação em licenciatura. A análise dos resumos desses artigos permitiu realizar dois tipos de análise: a abrangência do estudo e a temática principal abordada. Em relação à abrangência, 46,2% dos artigos referiam-se a um curso específico, 30,8% aos cursos de um determinado estado brasileiro, e 23,0% à formação geral em Psicologia no país.

Em relação à temática abordada, observou-se que 61,5% dos artigos referiam-se à estruturação do curso em função de demandas sociais, sendo que em cinco artigos os autores buscaram avaliar se o currículo de Psicologia estava formando profissionais de saúde aptos a atuar no Sistema Único de Saúde (SUS) (Guareschi, Dhein, Reis, Machry, & Bennemann, 2009; Guareschi, Machry, Reis, Dhein, & Bennemann, 2012; Guareschi, Reis, Dhein, Bennemann & Marchy, 2011; Hüning, Silva, Silva, & Lessa, 2013; Portes & Máximo, 2010). Em um dos estudos, investigava-se a presença das políticas sociais no PPC (Silva & Yamamoto, 2013), e em um outro era examinada a formação de psicólogos para a atuação com pessoas deficientes (Venden & Leite, 2013). Em outro estudo, foi descrito como o PPC do curso foi elaborado e implementado visando ao atendimento integral da comunidade (Gobbi, Câmara, Carlotto, & Nakamura, 2004). Este resultado parece significativo, uma vez que a crise socioeconômica – que contribuiu para se repensar a atuação profissional voltada para uma elite – impulsionou os psicólogos a buscar novos nichos

de mercado. Isso, aliado ao engajamento ativo dos psicólogos nas propostas de reforma psiquiátrica e em movimentos de defesa aos direitos humanos e sociais (Yamamoto & Oliveira, 2010), pode justificar a proliferação de publicações sobre a inserção do psicólogo nas áreas de saúde pública e assistência social, bem como a preocupação com uma formação que capacite o profissional a lidar com as demandas e particularidades destes campos de atuação.

Ainda em relação à temática abordada pelos artigos agrupados na categoria *estruturação do curso*, vale ressaltar que três deles (23,0%) referiam-se à licenciatura em Psicologia. Neles foram discutidas questões relativas à função social do professor e da disciplina de Psicologia para estudantes do ensino básico na sociedade contemporânea (Sekkel & Machado, 2007), ao perfil da licenciatura, e à relevância de uma formação que esteja sintonizada às demandas existentes em seu campo real de atuação (Cirino, Knupp, Lemos, & Domingues, 2007) e à necessidade de a formação ser mais ampla para que o psicólogo possa atuar como educador (Simões & Paiva, 2007). Segundo Soligo (2010), o debate em torno da licenciatura atende a um duplo propósito. Pode fortalecer a luta pela inserção da disciplina de Psicologia no ensino médio, tomada como um conhecimento importante, necessário à formação de um aluno crítico, criativo e atuante; além disso, problematiza a formação do psicólogo, no sentido de superar o viés clínico, e inserir a Psicologia no campo da maior política pública deste país, que é a educação. (p. 12)

Nessa perspectiva, levando em consideração as questões abordadas, é possível verificar que os artigos analisados contribuem para compreender de forma ampliada a formação em Psicologia. Assim, foi favorecida a discussão a respeito da necessidade de tal formação estar em consonância com a realidade social em que o psicólogo está inserido.

Os dois artigos restantes desta categoria abordavam pontos distintos sobre a estruturação do curso de Psicologia. Souza *et al.* (2006) apresentam o PPC do curso de Psicologia da

UFSCar, cujas ênfases estavam voltadas para a formação em pesquisa científica no campo da Psicologia e para intervenções cientificamente baseadas em relação à avaliação psicológica e à formação voltada para a pesquisa. Por sua vez,

Reppold e Serafini (2010) relataram a experiência do curso de Psicologia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), que destina uma grande parte da carga horária para disciplinas da área de avaliação psicológica.

Considerações Finais

O principal interesse desta revisão de literatura foi verificar se a insatisfação com a formação baseada na noção de currículo mínimo, concretizada pelas alterações propostas por meio da homologação das DCNs, levou a mudanças no processo de ensino dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Para tanto, dois objetivos nortearam a análise dos dados: (1) buscar indícios na literatura que sugerisse que o ensino de Psicologia, após a homologação das DCNs, voltou-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, e (2) verificar se os cursos passaram a atender às demandas sociais dos contextos em que se encontram.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências, os seguintes dados encontrados parecem ser relevantes: (a) 42,9% dos artigos da subcategoria *conteúdo teórico-prático* apresentavam como um determinado conteúdo estava sendo trabalhado dentro de uma perspectiva prática; (b) 34,6% dos estudos da subcategoria *estágios* referiam-se ao processo de supervisão, elemento importante na formação para a integração, articulação e aperfeiçoamento de habilidades e competências adquiridas a partir da inserção do aluno em contextos de atuação profissional; (c) a participação dos alunos em atividades de pesquisa foi demonstrada pela menção explícita de alunos, na função de pesquisador, em 25,4% dos artigos da categoria *relato de pesquisa* e pelos dados do ENADE 2006, que indicaram 42,9% dos respondentes envolvidos em algum tipo de atividade de pesquisa; (d) presença de artigos que destacam o uso de determinados *recursos didáticos* para o desenvolvimento de competências profissionais (por exemplo, Magalhães e Murta (2011) e Souto, Batista, e Batista (2014)); (e) a

segunda melhor pontuação dos alunos concluintes, que participaram do ENADE 2006, foi no eixo correspondente às práticas profissionais; e (f) 7,1% do total de artigos analisados correspondiam à categoria *critérios para formação*, que reuniu estudos que buscavam estabelecer objetivos, competências, habilidades e/ou comportamentos a serem desenvolvidos/alcançados durante a formação em Psicologia. Esses dados parecem sugerir que o foco no desenvolvimento de habilidades e competências é uma orientação existente nas DCNs, e que tal orientação de fato tem contribuído para modificar a formação em Psicologia no país.

Neste ponto, cabe uma nota em relação aos conceitos de habilidades e competências. Apesar de serem termos polissêmicos e carecerem de melhor definição (Santos *et al.*, 2009), não se pode negar que ambos estão ligados mais à formação voltada para o exercício da atuação profissional, e menos à lógica de acúmulo de conhecimentos. Ainda que esta discussão não seja o ponto central desta revisão, é importante para o leitor refletir sobre tais questões (ver Santos *et al.* (2009) e Bernardes (2012)).

O segundo objetivo desta revisão era verificar se os cursos passaram a atender às demandas sociais presentes nos contextos em que se encontram localizados. Assim, pensando em uma formação em Psicologia comprometida com a realidade social do país, destacam-se os seguintes dados observados nesta revisão: (a) 28,3% dos artigos da subcategoria *conteúdo teórico-prático* abordavam temas emergentes considerados relevantes para a formação profissional voltada ao atendimento das demandas sociais existentes; (b) relato de estágios em áreas de atuação distintas das áreas clássicas da Psicologia (clínica, escolar e do

trabalho); (c) estudos sobre projetos de extensão; (d) identificação de artigos que descrevem a avaliação de um curso específico por egressos, verificando a inserção destes profissionais no mercado de trabalho em função das demandas sociais da região em que atuam; (e) artigos que avaliavam a adequação da formação a partir das demandas encontradas por profissionais que atuam em determinadas áreas; (f) presença de artigos que descrevem aspectos desafiadores do processo de formação, principalmente em função da inserção do psicólogo na área saúde pública; e (g) 84,6% dos artigos da categoria *estruturação do curso* descreviam e/ou analisavam elementos que compõem o curso, em função de demandas sociais de áreas diversas (saúde pública, assistência social e educação). Assim, esses dados indicam que a formação em Psicologia tem-se preocupado cada vez mais em atender às diversas demandas sociais encontradas na realidade do país.

Uma das principais críticas feita à formação baseada na reprodução de informação, com currículos e modelos de ensino que enfatizavam a transmissão de conteúdo e pouca experiência científica (Weber, 1985), era gerar profissionais que são meros consumidores e reprodutores de conhecimento já existentes (e, muitas vezes, importados de uma realidade distinta daquela encontrada no país) (Mello, 1989), incapazes de analisar criticamente a situação alvo da intervenção e, só então, eleger qual a melhor forma de atuação na mesma (Carvalho, 1984). A amplificação de oportunidades de envolver-se em atividades de pesquisa, a maior preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências, e a diminuição da distância entre a formação teórica e a formação prática podem contribuir para o desenvolvimento de profissionais que apresentem postura crítica frente ao conhecimento e às demandas de atuação com que se deparam. Tal postura é fundamental para o avanço da ciência psicológica e para a atuação do psicólogo na sociedade contemporânea.

Além disso, a inserção do psicólogo em “novas práticas emergentes” (extrapolando a atuação do psicólogo para além do ambiente de consultório/

clínico) impõe a este o relacionamento com outros profissionais e outra clientela (que não a clientela de classe média, que tem poder aquisitivo para acessar os serviços de profissionais liberais, tais como o psicólogo clínico), bem como outras práticas e modelos teóricos e técnicos (Macedo, 1997). Tal inserção – e as mudanças decorrentes desta realidade – impacta diretamente sobre a formação, uma vez que conduzem à necessidade de o psicólogo buscar desenvolver competências e habilidades que lhe permitam atender às demandas envolvidas nestes novos contextos, que provavelmente vão para além daquelas necessárias para relação terapêutica estabelecida no ambiente de consultório. Nesse contexto, como bem sinalizou Bastos (1988), cabe, em grande medida, às instituições formadoras o papel de ampliar o conceito de atuação psicológica, uma vez que elas exercem a função de elo entre formação e exercício profissional, e conseqüentemente têm o poder de tornar mais equilibradas as contribuições dos psicólogos nas diversas áreas.

No entanto, conforme apontam Bastos *et al.* (2010), ainda é possível observar, na percepção dos profissionais de Psicologia, uma distância significativa entre as aprendizagens na graduação e as demandas da prática profissional, estando entre os pontos mais críticos a formação científica e o desenvolvimento de competências para atuar junto a unidades de análise mais complexas (tais como grupos e instituições). Além disso, os autores notaram que as competências nas áreas mais clássicas de avaliação, psicodiagnóstico e a clínica em geral, como na pesquisa anterior [de 1988], são reconhecidas como mais desenvolvidas nos cursos, o que ainda revela o viés clínico presente em grande parte do nosso sistema de ensino em Psicologia. (p. 269)

Assim, como sugerem Bastos, Gondim, e Yamamoto (2010), “[a] defasagem entre competências necessárias e adquiridas são um dos problemas a exigir profunda reflexão, especialmente do segmento voltado para a formação.” (pp.69-70), indicando que ainda existe um longo caminho a percorrer.

Por fim, é importante relembrar que a presente revisão de literatura não tinha como finalidade

levantar tudo o que foi produzido sobre formação em Psicologia no período de 2004 a 2014, mas sim buscar uma amostra significativa para avaliar os possíveis impactos das DCNs sobre a formação, especialmente em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao atendimento das demandas sociais da realidade brasileira. Assim, esta revisão parece ser um passo inicial no

intuito de examinar o impacto das DCNs sobre a formação em Psicologia no Brasil. Novas pesquisas utilizando outras bases de dados, descritores, tipos de publicação (tais como teses, dissertações, livros e capítulos de livros) e estratégias de análise dos dados (por exemplo, a leitura na íntegra dos artigos) podem revelar aspectos não identificados nesta revisão e aprofundar aqueles aqui descritos.

Referências

- Abdalla, I. G., Batista, S. H., & Batista, N. A. (2008). Desafios do ensino de psicologia clínica em cursos de psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(4), 806-819. doi: 10.1590/S1414-98932008000400012
- Alberto, M. F. P. (2012). Pensamento crítico, formação de psicólogo e atuação junto à infância e juventude. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(3), 421-426. doi: 10.1590/S1413-294X2012000300010
- Anônimo. (1989). Com a palavra, duas coordenações de curso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 22-23.
- Araldi, E., Maraschin, C., & Diehl, R. (2014). Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 420-443. doi: 10.1590/1982-3703000292013
- Barletta, J. B., Delabrida, Z. N. C., & Fonsêca, A. L. B. (2011). Conhecimento, habilidades e atitude em TCC: Percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7(1), 21-29. doi: 10.5935/1808-5687.20110005
- Bastos, A. V. B. (1988). Áreas de atuação – em questão o nosso modelo de profissão. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 163-193). São Paulo: EDICON.
- Bastos, A. V. B., & Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 6-15 doi: 10.1590/S1414-98931989000100003
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2010). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. O que mudou nestas últimas décadas? In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (pp. 257-271). Natal: EDUFERN, 2010.
- Bastos, A. V. B., Morais, J. H. M., Santos, M. V., & Faria, I. (2005). A imagem da psicologia organizacional e do trabalho entre estudantes de psicologia: o impacto de uma experiência acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(3), 352-369. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v25n3/v25n3a03.pdf>
- Bernardes, J. S. (2012). A Formação em Psicologia Após 50 Anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns Desafios Atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.), 216-231. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca16.pdf>
- Bitondi, F. R., & Setem, J. (2007). A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: Uma revisão de conceitos. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, 11(1), 203-212.
- Borges-Andrade, J. E. (1988). A avaliação do exercício profissional. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 236-272). São Paulo: EDICON.
- Botomé, S. P. (2006). Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 2(2), 171-191. doi: 10.18542/rebac.v2i2.811
- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 236-272). São Paulo: EDICON.
- Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 28-35 doi: 10.1590/S1414-98931998000300005
- Brasil (2004). Resolução CNE/CES N° 8, de 7 de maio de 2004. Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. Brasília Conselho Nacional de Educação.
- Calais, S. L., & Pacheco, E. M. C. (2001). Formação de psicólogos: Análise curricular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 11-18.
- Carvalho, A. M. A. (1989). A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 19-21. doi: 10.1590/S1414-98931989000100005
- Carvalho, A. M. A. (1984). “Atuação psicológica”: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(2), 7-9. doi: 10.1590/S1414-98931984000200003
- Carvalho, A. M. A., Ulian, A. L. A. O., Bastos, A. V. B., Sodré, L. G. P., & Cavalcante, M. L. P. (1988). A escolha da profissão: alguns valores implícitos nos motivos

- apontados pelos psicólogos. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 49–68). São Paulo: EDICON.
- Carvalho, M. T. M., & Sampaio, J. R. (1997). A formação do psicólogo e as áreas emergentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(1), 14-19. doi: 10.1590/S1414-98931997000100003
- Castro, A. K. S. S., & Teixeira, M. A. P. (2013). A evasão em um curso de psicologia: Uma análise qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 199–209. doi: 10.1590/S1413-73722013000200002
- Cirino, S. D., Knupp, D. F. D., Lemos, L. S., & Domingues, S. (2007). As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(1), 23-32. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/04.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- Costa, J. P., Costa, A. L. F., Lima, F. C., Seixas, P. S., Pessanha, V. C., & Yamamoto, O. H. (2012). A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 130–138 doi: 10.5327/Z1982-12472012000200006
- Cruces, A. V. V. (2008). A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 28(2), 240–255. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a12.pdf>
- Cruz, R. M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117–127. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v61n3/v61n3a13.pdf>
- Dantas, J. B. (2010). Formar psicólogos: Por quê? para quê? *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(3), 621–636. Recuperado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/278>
- Darwin, C. R. (1988). Psicologia: dialética da fragmentação. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 217–235). São Paulo: EDICON.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413–420. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300008
- Freitas, F. A., & Noronha, A. P. P. (2007). Habilidades do psicoterapeuta segundo supervisores: diferentes perspectivas. *Psicologia: Revista da Vetor Editora*, 8(2), 159-166. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Guareschi, N. M. F., Dhein, G., Reis, C., Machry, D. S., & Bennemann, T. (2009). A formação em Psicologia e o profissional da Saúde para o SUS (Sistema Único de Saúde). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 35–45. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v61n3/v61n3a05.pdf>
- Guareschi, N. M. F., Machry, D. S., Reis, C., Dhein, G., & Bennemann, T. (2012). Implicações da Área das Biomédicas na formação do psicólogo para o SUS. *Psicologia Argumento*, 30(70), 503-513 doi: 10.7213/psicol.argum.6137
- Guareschi, N. M. F., Reis, C., Dhein, G., Bennemann, T., & Marchy, D. S. (2011). A avaliação psicológica, psicopatologia e as psicoterapias na formação do profissional de saúde para o SUS: Um estudo dos currículos dos cursos de Psicologia. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 11(1), 171–204. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n1/07.pdf>
- Guareschi, N. M. F., Wendt, G. W., & Dhein, G. (2011). As atividades de pesquisa, extensão e monitoria na formação em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 387–403. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a03.pdf>
- Gobbi, M. D., Câmara, S. G., Carlotto, M. S., & Nakamura, A. P. (2004). Intervenções psicossociais na comunidade de canoas: uma proposta do curso de Psicologia da ULBRA-Canoas. *Aletheia*, (19), 89-98. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n19/n19a09.pdf>
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69–85). São Paulo: EDICON.
- Holanda, A. (1997). Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(1), 3-13. doi: 10.1590/S1414-98931997000100002
- Hüning, S. M., Silva, A. K., Silva, W. V. N., & Lessa, F. M. S. (2013). Formação para o SUS nos cursos de psicologia em Alagoas. *Psicologia em Estudo*, 18(1), 157–167. doi: 10.1590/S1413-73722013000100016
- Japur, M. (1996). Formação em Psicologia: análise dos aspectos estruturais de um curso de graduação. *Paidéia*, (10-11), 131-148. doi: 10.1590/S0103-863X1996000100010
- Langenbach, M., & Negreiros, T. C. G. M. (1988). A formação complementar: um labirinto profissional. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 86–99). São Paulo: EDICON.
- Lazzarini, E. R., Viana, T. C., & Veludo, C. M. B. (2008). A supervisão na formação do psicoterapeuta. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 16(1), 121–130.
- Lima, M., & Pereira, M. A. T. (2011). Percepção dos estudantes sobre a infraestrutura dos cursos de psicologia: Considerações a partir do ENADE-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 349–363. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a07.pdf>

- Lima, V. C., & Souza, R. T. (2014). Formação humana e competências: O debate nas diretrizes curriculares de psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 26(3), 792–802. doi: 10.1590/S0102-71822014000300027
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(4), 718–737. doi: 10.1590/S1414-98932009000400006
- Macedo, D. (1997). Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(1), 20–28. doi: 10.1590/S1414-98931997000100004
- Magalhães, P. P., & Murta, S. G. (2011). Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. *Temas em Psicologia*, 11(1), 28–37. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n1/v11n1a04.pdf>
- Maraschin, C., D'Agord, M. R. L., Santos, N. I. S., & Sordi, R. O. (2006). A escrita do caso e a resignificação da experiência de estágio. *Aletheia*, 24, 35–47. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n24/n24a04.pdf>
- Matos, M. A. (1988). Produção e formação científica em Psicologia. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 100–122). São Paulo: EDICON.
- Mazer, S. M., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade Profissional do Psicólogo: Uma Revisão da Produção Científica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 276–295. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a05>
- Medeiros, J. G. (1989). O currículo como objeto de pesquisa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 24–25. doi: 10.1590/S1414-98931989000100007
- Mello, S. L. (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 16–18. doi: 10.1590/S1414-98931989000100004
- Moura, E. P. G. (1999). A Psicologia (e os Psicólogos) Que Temos e a Psicologia Que Queremos: Reflexões a Partir das Propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESU) para os Cursos de Graduação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 10–19 doi: 10.1590/S1414-98931999000200003
- Nico, Y., & Kovac, R. (2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em Psicologia: Um breve histórico. *Conscientiae Saúde*, 2(2), 51–59.
- Noronha, A. P. P., Barros, M. V. C., Nunes, M. F. O., & Santos, A. A. A. (2014). Avaliação psicológica: importância e domínio de atividades segundo docentes. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, 14(2), 524–538. doi: 10.12957/epp.2014.12567
- Noronha, A. P. P., Nunes, M. F. O., & Ambiel, R. A. M. (2007). Importância e domínios de avaliação psicológica: um estudo com alunos de Psicologia. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(37), 231–244. doi: 10.1590/S0103-863X2007000200007
- Pardo, M. B. L., Mangieri, R. H. C., & Nucci, M. S. A. (1998). Construção de um Modelo para Análise da Formação Profissional do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 14–21. doi: 10.1590/S1414-98931998000300003
- Pasquali, L. (1988). Condições de trabalho do psicólogo. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 149–162). São Paulo: EDICON.
- Pino, M. A. P. (2008). Que clínica é possível dentro de uma clínica escola? *TransFormações em Psicologia (Online)*, 1(1), 76–86.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2011). O processo de ensinar em cursos de psicologia na perspectiva dos estudantes. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 365–386. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a08.pdf>
- Portes, J. R. M., & Máximo, C. E. (2010). Formação do psicólogo para atuar no SUS: Possíveis encontros e desencontros entre as diretrizes curriculares nacionais e as matrizes curriculares de um curso de psicologia. *BarBaroi*, (33): 153–177. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/585a6dedd6c877a51d5f50f3c11a8a7a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029530>
- Ramos, C., & Carvalho, J. E. C. (2008). Espaço e subjetividade: Formação e intervenção em psicologia comunitária. *Psicologia e Sociedade*, 20(2), 174–180. doi: 10.1590/S0102-71822008000200004
- Reppold, C. T., & Serafini, A. J. (2010). Novas tendências no ensino da avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 323–329. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a16.pdf>
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, 13(1), 131–145. doi: 10.5380/psi.v13i1.12279
- Santos, M. P. (2010). Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. *Revista Conexão UEPG*, 6(1), 10–15. Recuperado de <http://177.101.17.124/index.php/conexao/article/view/3731>
- Santos Filho, F. C. (2007). Conhecendo o inconsciente: Relato da experiência com o ensino da psicanálise na universidade, com alunos do terceiro ano de graduação em psicologia. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 41(2), 78–87. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbp/v41n2/v41n2a09.pdf>
- Sass, O. (1988). O campo profissional do psicólogo, esse confessor moderno. In *Conselho Federal de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 273–297). São Paulo: EDICON.
- Scorsolini-Comin, F., Souza, L. V., & Santos, M. A. (2008). Tornar-se psicólogo: Experiência de estágio de Psiconcologia em equipe multiprofissional de saúde. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 113–125. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/>

[v9n2/v9n2a10.pdf](#)

- Sekkel, M. C., & Machado, A. M. (2007). O projeto pedagógico do curso de formação de professores de psicologia do Instituto de Psicologia da USP. *Temas em Psicologia (Online)*, 15(1), 127-134. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/13.pdf>
- Silva, C. A., & Yamamoto, O. H. (2013). As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 824-839 doi: 10.1590/S1414-98932013000400005
- Soligo, A. (2010). *Psicologia no Ensino Médio: reflexões em torno da formação*. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org), *Ensino de Psicologia no Nível Médio: impasses e alternativas (Caderno Temático 9)*. São Paulo: CRPSP.
- Souto, T. S., Batista, S. H., & Batista, N. A. (2014). A educação interprofissional na formação em Psicologia: olhares de estudantes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(1), 32-45. doi: 10.1590/S1414-98932014000100004
- Souza, M. P. R., Bastos, A. V., & Barbosa, D. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: Análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 295-312. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n3/v10n3a05.pdf>
- Souza, D. G., De Rose, J. C., Nale, N., Almeida, N. V. F., Reis, M. J. D., Gil, M. S. C. A., et al. (2006). Graduação em Psicologia; o projeto da UFSCar. *Temas em Psicologia*, 14(2), 153-175. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v14n2/v14n2a05.pdf>
- Tachibana, M., Pavani, R., & Bariani, I. C. D. (2004). Participação em eventos científicos e formação do universitário. *Psico (Porto Alegre)*, 35(1), 89-96.
- Velden, H. F. V., & Leite, L. P. (2013). Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de psicologia. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 497-507. doi: 10.1590/S1413-73722013000300011
- Velden, H. F. V., & Leite, L. P. (2013). Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de psicologia. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 497-507 doi: 10.1590/S1413-73722013000300011
- Weber, S. (1985). Currículo Mínimo e o espaço da pesquisa na formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 5(2), 11-13 doi: 10.1590/S1414-98931985000200004
- Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 9-24. doi: 10.1590/S0102-37722010000500002