



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CLARISSA TENÓRIO RIBEIRO BERNARDES

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: OS DESAFIOS DO SABER-FAZER

MACEIÓ
2016

CLARISSA TENÓRIO RIBEIRO BERNARDES

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA
FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: OS DESAFIOS DO SABER-FAZER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Jorge Simões
Bezerra

MACEIÓ

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

B519c Bernardes, Clarissa Tenório Ribeiro.
Competências e habilidades na formação em psicologia: os desafios do saber-fazer. / Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes. - 2016.
126 f.

Orientador: Henrique Jorge Simões Bezerra.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2016.

Bibliografia. f. 98-104.
Anexos f. 105-124.

1. Psicologia – Ensino e estudo. 2. Psicólogo – Habilidade. 3. Psicólogo – Competência Profissional. 4. Psicólogo - Formação . I. Título.

CDU: 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGP

TERMO DE APROVAÇÃO

CLARISSA TENÓRIO RIBEIRO BERNARDES

Título do Trabalho: "*Competências e habilidades na formação em psicologia: os desafios do saber-fazer*".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Henrique Jorge Simões Bezerra (UFPB)

Examinadores:

Prof.^a Dr.^a Melyssa Kelliane Cavalcanti Galdino (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Nadja Maria Vieira da Silva (UFAL)

Maceió-AL, 7 de junho de 2016.

*Dedico esta dissertação a meus filhos, Maria
Eduarda e Felipe, a quem devo toda minha
vontade de ser melhor...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser luz sempre, em meio à escuridão.

A meus filhos (Maria Eduarda e Felipe) pais, Diogenes e Socorro (*in memoriam*), irmãos (Ana, Diogenes, Victor, Rodrigo e Bruna) e a todos os familiares indistintamente, que me ampararam nos momentos difíceis e não me fizeram sucumbir.

A Henrique, professor que se tornou um amigo, por acreditar, interferir, me mostrar novas possibilidades, pela leitura cuidadosa, pelos ensinamentos e orientação.

Aos professores Jeferson Bernardes e Pompeia Villaça, que fizeram parte da banca examinadora no exame de qualificação, pela valiosa contribuição na continuidade e conclusão deste estudo.

A todos os colegas do curso, com os quais partilhei as alegrias e dissabores deste processo.

A todos que compõem a Prática Supervisionada I e II, com ênfase em saúde, por serem tão generosos e portanto, fundamentais no êxito desta pesquisa.

A todos que fazem parte da PROGRAD da UFAL, que souberam ser generosos e compreenderem minhas justificadas ausências.

Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

Após a Constituição Federal de 1988, a política educacional brasileira sofreu mudanças profundas. Sob a égide das teorias sociointeracionistas e socioconstrutivistas, o currículo desloca-se de uma estrutura disciplinar, cujo enfoque é o saber, passando a privilegiar uma estrutura integrada, não mais apoiada em conteúdos isolados, mas preocupada com o desenvolvimento de competências e habilidades, que se revertem em ações concretas, no saber fazer. Assim, procuramos analisar como as competências e habilidades específicas do Psicólogo, expressas nas Diretrizes, são desenvolvidas na prática de um curso de graduação em Psicologia de uma Universidade Federal Brasileira. Para isto, nosso percurso metodológico privilegiou inicialmente a análise dos principais documentos que incidem sobre a formação, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, Projeto Pedagógico de Curso e prova ENADE. Cada um deles representa uma das etapas do ciclo formativo da graduação, respectivamente, planejamento, operacionalização, avaliação. Posteriormente, realizamos uma observação participante em turmas de estágio supervisionado específico. Ou seja, analisamos como estes conceitos emergem no âmbito formal (diplomas legais) e como são desenvolvidos no âmbito material, no qual os alunos são chamados a ocupar o lugar profissional. Entre os principais resultados deste estudo podemos citar que estes documentos apresentam rupturas entre si. Mesmo considerando a complexidade deste modelo teórico e tendo em conta que uma mudança de paradigma educacional não acontece de forma rápida, acreditamos que a consolidação de um projeto formativo que se pautar no desenvolvimento de competências e habilidades, não pode prescindir de uma convergência entre programa, operacionalização e avaliação, a fim de assegurar uma formação intencional, coerente e consistente com os propósitos expressos no que preconiza a educação nacional.

Palavras Chave: Formação. Psicologia. Competências e Habilidades. Estágio Curricular.

ABSTRACT

After the Federal Constitution of 1988, the Brazilian educational policy undergoes profound changes. Under the aegis of sociointeractionists and socioconstructivists theories, the curriculum changes from a disciplinary structure, which focuses on knowledge, now favoring an integrated structure, no longer supported in isolated content, but concerned with the development of skills and abilities that focus in concrete action on know-how. Thus, under the social constructivist theoretical construct whose greatest expression is César Coll, we try to analyse this work as the specific skills of psychology, expressed in the Guidelines that are developed in the practice of the psychology course . For this, our methodological approach initially favored an analysis of key documents that focus on this training - namely Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico de Curso and the ENADE test - each representing one of the stages of the training cycle (planning, implementation, evaluation) and subsequently we conduct participant observation in Unsupervised Practice Classes I and II emphasizing health, where we analyzed, respectively, where these concepts emerge in the formal framework (legislation) and how they are developed with legal emphasis, where students are required to take the professional place. Finally, we identify some convergences and ruptures, especially magnified given the complexity of psychology, but that allowed us to raise some questions that can help in the training process.

Keywords: Training - Psychology - Skills - Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Específicas do Psicólogo.....	68
Quadro 2 – Habilidades Específicas do Psicólogo.....	69
Quadro 3 – Frequência Simples das Competências Demandadas da Prova ENADE 2012 – Psicólogo.....	88
Quadro 4 – Frequência Simples das habilidades demandadas da Prova ENADE 2012 – Psicólogo.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino da Psicologia
ADUFAL	Associação de Docentes da UFAL
CEA	Comissão especial de Avaliação da Educação Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FENPB	Federação das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
GERES	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
HU	Hospital Universitário
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PBI	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do ensino Superior
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O FLUXO DA FORMAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E SEU APORTE TEÓRICO.....	15
2.1	As políticas públicas da educação nacional: um pouco de história.....	15
2.1.1	O Sócio-interacionismo como pano de fundo das mudanças nas políticas educacionais no Brasil.....	16
2.1.2	História do currículo: dos primeiros passos até o currículo baseado em competências.....	20
2.2	O currículo por habilidades e competências.....	27
2.2.1	Reforma curricular brasileira pós-1994.....	30
2.2.2	O currículo por competências no Brasil e seus desdobramentos.....	32
3	FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	36
3.1	Marco legal da psicologia: as DCN's, o PPC e a prova ENADE.....	36
3.2	As diretrizes curriculares nacionais e o ENADE: de uma nova concepção da formação do psicólogo para o processo de avaliação oficial.....	36
3.2.1	As diretrizes em psicologia.....	38
3.2.2	O ENADE e as DCN's: a formação e a respectiva avaliação.....	43
3.3	O Projeto Pedagógico de Curso: elementos centrais.....	47
3.3.1	O PPC de psicologia e o eixo de prática: qual o desafio apresentado?.....	50

3.4	O estágio curricular: questões normativas e um olhar para o estágio em Psicologia.....	53
3.4.1	A lei de estágio e o posicionamento do CFP: as normativas em nível nacional	53
4	METODOLOGIA.....	58
4.1	O processo teórico e metodológico no contexto da investigação.....	58
4.2	Participantes.....	58
4.3	Materiais selecionados.....	59
4.4	Procedimentos de coleta de dados.....	60
4.4.1	A ética na pesquisa.....	60
4.5	Procedimentos de análise de dados.....	61
4.5.1	Análise documental.....	61
4.5.2	A coleta de dados na análise documental.....	61
4.6	A observação participante.....	62
4.6.1	A coleta de dados na observação participante.....	63
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	64
5.1	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS).....	65
5.2	PPC de psicologia da UFAL.....	71
5.3	Os estágios curriculares.....	75
5.3.1	O estágio específico e as ênfases.....	77
5.3.2	Uma incursão nas práticas supervisionadas da graduação em psicologia.....	81

5.4	A prova ENADE e o olhar sobre as competências: a tensão entre a avaliação do saber e do saber-fazer.....	86
5.5	DCN's, PPC e ENADE: convergências e divergências na formação em psicologia.....	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERENCIAS.....	97
	ANEXOS.....	104

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado emerge de uma preocupação nossa – mestranda e orientador – com a formação em Psicologia. A primeira, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Alagoas, tem como sua principal atividade a análise de Projetos Pedagógicos de Curso. O segundo, a época professor de Psicologia desta Universidade, – atualmente está lotado na Federal da Paraíba – além de ter como área de pesquisa a Psicologia Cognitiva com atenção especial para o processo ensino-aprendizagem, participou de diversos movimentos dentro do curso dos processos de reformulação do Projeto Político Pedagógico.

Assim, reunidos os elementos que serviram de gatilho à pesquisa, foi se materializando esta proposta. Em linhas gerais, traçamos o objetivo geral do estudo: investigar como as Habilidades e Competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais são desenvolvidas no processo ensino aprendizagem de um curso de graduação em Psicologia. Traçado este objetivo, nos preocupamos com o suporte teórico-epistemológico que embasaria a pesquisa, o que nos direcionou de pronto à teoria sócio-construtivista proposta por César Coll. Em parte por ser um caminho que estabelece *links* importantes entre as ideias de teóricos consagrados, como Vigotski e Piaget, e em parte por ser ele consultor do MEC na grande reformulação das políticas educacionais brasileiras no início da década de 90. Coll foi um dos teóricos inspiradores das grandes mudanças nos sistemas de educação formal ocorridas na Europa, de cuja fonte o Brasil sorveu, especialmente a partir da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na contextualização histórica, levantamos a inter-relação destas mudanças com o cenário econômico, a transição de uma economia pautada num Estado centralizador, para um Estado Mínimo, chamado neoliberal, o qual demandou profundas alterações, em nível global, em várias frentes, com destaque para a educação e os profissionais que deveriam ser formados para atender a esta nova ordem. Mas confessamos aqui que esta abordagem não mereceu tanto nossa atenção quanto o impacto real deste currículo baseado em competências e habilidades, que privilegia o saber-fazer em detrimento do saber *per se*, na formação de profissional proporcionada pelo um curso de graduação em Psicologia investigado.

Para tanto, nosso percurso metodológico se deu em várias frentes: inicialmente, consideramos que numa formação em nível superior, há, para além das decisões institucionais, um marco legal que vincula todas as Instituições de Ensino Superior e, por conseguinte, as graduações em sentido estrito. Partindo desta constatação, selecionamos três dos principais diplomas legais que norteiam a formação em Psicologia, seja em nível

nacional, seja em nível local: as Diretrizes Curriculares (que a despeito de intitularem-se *diretrizes*, vinculam objetivamente os seus pressupostos aos cursos que regem), o Projeto de Curso de Psicologia do campus AC Simões da UFAL (cujos direcionamentos precisavam traduzir as demandas das DCNs e as demandas) e a prova do ENADE (um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e que se propõe a aferir, dentre outras coisas, as competências desenvolvidas numa formação). Estas escolhas não foram aleatórias, debruçam-se sobre nossa intenção de contemplar o ciclo de uma formação do princípio ao fim.

Tomados estes documentos, realizamos uma análise na qual buscamos estabelecer as relações destes com as competências e habilidades previstas nos artigos 8º e 9º das DCNs, respectivamente, a partir de categorias propostas por nós. Findo este processo, passamos à observação participante nos grupos de Práticas Supervisionadas I e II, cujo propósito central foi extrair as relações de sentido entre o que está posto em nível documental e o que efetivamente ocorre quando os alunos são lançados no mundo da prática, sem descuidar da importância vital do supervisor para a consolidação deste perfil formativo.

Importa destacar que, em que pese o longo percurso, cheio de idas e vindas e repletos de discussões, fomos surpreendidos positivamente. Conseguimos adentrar num universo muito pequeno de uma longa formação em Psicologia, mas, como se tratava da prática, toda vivência da formação foi despejada e nos permitiu descobertas, que esperamos serem efetivamente úteis para os possíveis novos desenhos do curso.

Para nós, fica a certeza de um trabalho realizado com muita seriedade, que privilegia uma formação de qualidade, sintonizada com as demandas legais, mas que não dispensa alguns ajustes que ampliam ainda mais a garantia de uma graduação consistente, que lance luz aos dilemas próprios deste campo.

2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O FLUXO DA FORMAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E SEU APORTE TEÓRICO

2.1 As Políticas públicas da educação nacional: um pouco de história

Falar sobre a gestação de um curso superior do Brasil implica lançar um olhar não para um aspecto em específico, mas para diversas questões que o norteiam. Assim no caso da Psicologia, a coisa funciona da mesma forma: é preciso olhar a formação do curso pelo prisma das políticas públicas de educação nacional; pelos posicionamentos das entidades que cuidam da formação; pelos documentos que o regem; e pelos elementos sócio-históricos que incidem sobre a IES e sobre o curso. Nesta pesquisa buscamos situar como as competências e habilidades são desenvolvidas no eixo de prática do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. Primeiramente, cumpre-nos atentar para o claro posicionamento do País, pós Constituição Federal de 1988 e pós LDB de 1996, por um currículo baseado em competências e habilidades, importado do modelo europeu e que, no Brasil, foi assessorado pelo professor de Psicologia Evolutiva da Universidade de Barcelona, César Coll. A partir desta compreensão, não pretendemos aqui analisar as divergências políticas e ideológicas imbricadas nesta opção teórico-metodológica e epistemológica, mas apontar quais as consequências práticas que dizem respeito à construção do marco legal da Psicologia em nível macro e em nível local.

Assim, apresentamos aqui nesta seção, a fundamentação teórica do trabalho, trazendo as particularidades das Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia, do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e do Projeto Pedagógico de Curso. A partir das considerações expostas, iremos nortear as análises que serão realizadas em seguida e para isto, esta seção é basilar para a pesquisa.

Por fim, falaremos sobre o estágio em Psicologia, com suas particularidades que suscitam controvérsias, mas cuja discussão é essencial para a compreensão da pesquisa.

A base teórica e conceitual para nossa análise de dados, sobre a qual nos debruçaremos mais adiante, é o sócio-construtivismo cujo teórico mais expressivo é César Coll. Nas ideias deste autor, repousa todo o discurso oficial sobre Competências e Habilidades vigentes no País. Esta discussão permite uma amplitude muito maior do que esta pesquisa se propôs. Porém, não nos furtamos de apontar perspectivas antagônicas a este modelo, para ampliarmos a discussão e atingirmos a meta central do trabalho, qual seja, a contribuição da formação em Psicologia, a despeito de qualquer opção teórico-metodológica

adotada pelas IES. Esperamos que sejamos claros sem parecer superficiais e que possamos oferecer nesta seção, um aporte para a compreensão dos demais passos da pesquisa.

2.1.1 O Sócio-interacionismo como pano de fundo das mudanças nas políticas educacionais no Brasil

No Brasil, a década de 1980 é marcada pela redemocratização e a educação recebe um impacto direto desse processo, as teorias educacionais instituídas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, cujo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, importou da Europa, apoiadas em Phillipe Perrenoud, Cesar Coll, dentre outros, incidiram diretamente nas propostas políticas da educação brasileira, onde a noção de competência e a de habilidade passam a ocupar um lugar de destaque.

O sociólogo suíço Phillipe Perrenoud, professor da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Faculdade de Genebra, a partir da obra "10 Competências para Ensinar" (ano), discute que mecanismos devem ser utilizados pelos educadores a fim de promover de forma eficaz uma transformação da sala de aula tradicional para uma sala de aula construtivista. César Coll, por sua vez, autor ao qual dedicamos o principal referencial teórico desta pesquisa, é professor de Psicologia Evolutiva na Universidade de Barcelona e foi um dos principais consultores do Ministério da Educação aqui no Brasil, ajudando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que seriam os grandes referenciais para a elaboração dos currículos.

Esta ideia de elaboração de um currículo a partir de diretrizes, e não de modelos pré-concebidos, aliás, se alinha com a concepção de currículo de Coll e dos demais autores dos quais baseiam-se em fontes, como Piaget, Vygotsky e Ausubel. Para Coll (1987), a elaboração do currículo escolar é essencial para uma escola de qualidade e transcende as disciplinas ou práticas: o contexto sociocultural e outros elementos são igualmente relevantes.

Para a Educação Superior no Brasil, o reflexo dessas mudanças se dá a partir de 1995, com as ideias de flexibilidade e avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino. Alguns acontecimentos foram decisivos para a consolidação destas reformas, como por exemplo, a nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); a criação do Conselho Nacional de Educação, que tinha como uma de suas competências deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; os processos desencadeados pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) para a elaboração das diretrizes e para a definição dos padrões de qualidade para cada graduação; a intensificação das discussões em nível local e

internacional acerca das formações profissionais face às mudanças na sociedade e, em particular, no mundo do trabalho, etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais se estruturam a partir dos conceitos de Habilidade e Competência, o que torna imprescindível, antes de realizarmos a pesquisa *in loco*, fazer uma incursão acerca do tema. Para Macedo (2007) até pouco tempo privilegiou-se a aprendizagem de conceitos como indicativos do processo de conhecimento. A ideia de inteligência estava intrinsecamente relacionada à informação e ao discurso erudito, fazendo do professor o grande protagonista deste processo e desconsiderando que, neste ambiente hermético, nem todos os alunos conseguiam aprender por não se sentirem estimulados a pensar.

Com a amplitude de demandas cujos conteúdos não conseguem suprir, Macedo (2007) destaca que hoje as competências e habilidades que as expressam são mais fundamentais do que a excelência na realização de algo sempre superado ou atualizado por uma nova versão ou até por um novo problema. Esse novo cenário no qual a Educação está inscrita e cujo currículo está sendo repensado, é retratado por Coll (2005, p. 1):

[...] em el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada em el conocimiento, etc., parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al curriculum.

Por essa razão, e daí justifica-se o enfoque sócio-construtivista, o desenvolvimento de competências e habilidades ancora-se na questão dos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores, cujo aprimoramento passa inevitavelmente, dentro desta perspectiva, pela mediação da cultura.

Coll transita no construtivismo – com um olhar bastante crítico e específico – mas bebe da fonte dos autores interacionistas, quando defende que a aprendizagem ocorre a partir de um processo de desenvolvimento individual (derivado da Psicologia Genética de Piaget) e de um processo de socialização, expresso pela cultura, que para ele:

[...] tem um sentido amplo e engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, padrões de condutas, tipos de organização familiar, do trabalho, econômica, social, tecnologia, tipos de habitat, etc. (MOREIRA, 1997, p. 95).

Coll refuta um construtivismo extremado – de onde o desenvolvimento é endógeno, um percurso absolutamente individual, embora composto por determinados estágios que vão

sendo superados, uns pelos outros, segundo uma ordem necessária (CUNHA, 1998, p. 5), mas simpatiza com uma vertente relacionada às finalidades sociais da educação, considerando que:

[...] elevar o educando à posição de indivíduo inteligente e socializado não é algo que possa ser feito exclusivamente pela via da espontaneidade de cada um, e que, para tanto, a cultura, a história e as noções específicas de cada área do conhecimento precisam ser transmitidas de modo sistemático.(CUNHA, 1998, p. 5.)

Assim, assume os pressupostos piagetianos por entender que há uma porção da aprendizagem que é consolidada pelo sujeito através de processos maturacionais endógenos e do cunho eminentemente biológico, porém estabelece ressalvas quanto à exclusividade deste processo para o desenvolvimento do sujeito, compreendendo que para esta ocorrer é preciso haver a articulação entre aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento, elementos não excludentes. Por fim, defende que o construtivismo não pode ser considerado uma teoria, mas sim um referencial explicativo que inclusive pode integrar diversas contribuições, desde que alinhadas às finalidades da escola. Em seu livro *Psicologia e Currículo*, Coll (1997, p. 49), explicita este pensamento ao afirmar que:

Ainda não dispomos de uma teoria compreensiva da instrução com base empírica e teórica suficiente para ser utilizada como fonte única de informação. [...] Ante esse estado de coisas, a alternativa consiste em fugir tanto do ecletismo fácil, no qual podem ser justificadas práticas pedagógicas contraditórias, quanto do excessivo purismo que, ao centrar-se numa única teoria psicológica, ignore contribuições substantivas e pertinentes da pesquisa psicoeducativa contemporânea.

Desta feita, ele assinala que os paradigmas psicológicos, considerados isoladamente, não garantem a qualidade de uma proposta curricular. Rompe os limites tradicionalmente estabelecidos entre a educação escolar e a Psicologia, e nos convoca a compreender que “a qualidade de uma proposta curricular depende, em última instância, da qualidade do projeto social e cultural que reflete e que contribui para tornar realidade através deste poderoso instrumento de socialização que é a educação escolar” (COLL, 1997, p. 30).

Ainda nesta obra, escrita para o Departamento de Ensino da Prefeitura de Catalunha, Coll (1997) esboça com propriedade os aspectos mais relevantes dos fundamentos de um currículo a partir de seu pressuposto teórico: o sócio-construtivismo. Inicialmente, ele nos afirma que o currículo, enquanto expressão da orientação do sistema educacional, consiste em “[...] um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente acontece nas salas de aula”. (COLL, 1997, p. 33).

Afirma também que, para cumprir a função a que se destina e evitar o hiato entre os princípios que o norteiam e a prática, é preciso conhecer as condições reais nas quais o projeto será realizado. Assim, ele nos convida a atentar para quatro elementos para a construção de uma proposta curricular exitosa:

- O quê ensinar – neste tópico devem estar contidos tanto os conteúdos como os objetivos a serem alcançados. Para Coll, os conteúdos são “conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas valores, etc.” (COLL, 1987, p. 44). Por seu turno, os objetivos remetem ao que se almeja mediante o ensino;
- Quando ensinar – através desta reflexão, se busca definir qual a sequência de ações adotada, como os conteúdos e objetivos estarão organizados;
- Como Ensinar – aqui estão contidas as formas de estruturação das atividades das quais os alunos participarão a partir dos conteúdos selecionados e dados os objetivos a serem atingidos.
- Quê, quando e como avaliar – consiste na verificação da ação pedagógica. Grosso modo, permite visualizar se as três etapas anteriores conseguem conversar entre si e, em caso negativo, permite proceder às devidas correções.

A informação necessária para responder a estas perguntas, estaria presente em diversos lugares a partir das análises sociológica, psicológica, epistemológica e pela própria experiência pedagógica que motivou a alteração / reformulação do currículo.

Outro aspecto também suscitado pelo autor diz respeito aos responsáveis pela elaboração da proposta curricular: pode ser fechada – caso esta responsabilidade recaia única e exclusivamente sobre a administração e professores; ou aberta – se é construído pelos professores da instituição e diz respeito às características do contexto ao qual este currículo vai servir.

A proposta sócio-construtivista adota um modelo de currículo aberto, uma vez que tem como princípio o ajuste da ação educativa às necessidades específicas dos alunos, deixando claro que o modelo de currículo proposto por Coll (1987) se alinha perfeitamente ao currículo baseado em competências e habilidades: o conteúdo não é dispensado, mas ele está a serviço das competências que estão sendo desenvolvidas. Estas, por sua vez, só são possíveis quando os objetivos de aprendizagem são claros, a metodologia está alinhada a eles e, por fim, quando há uma finalidade social, ou seja, esta faculdade tem significado para os aprendizes. Para compreendermos porque este modelo foi assimilado com veemência nos dias atuais, transitaremos pela história do currículo, desde seus primórdios até o currículo baseado em

competências e habilidades. Não descuidaremos, no entanto, de situar estes conceitos a partir da matriz teórica escolhida. Por estarem inseridas em várias situações e assumirem sentidos polissêmicos, estas noções precisam ser bem delimitadas para compreendermos, dentro do trabalho realizado, quais os alinhamentos e divergências apresentados.

2.1.2 História do currículo: dos primeiros passos até o currículo baseado em competências

Etimologicamente, a palavra currículo, de origem latina e derivada da palavra *currere*, significa curso de vida. Pode também referir-se à ordem como estrutura. A palavra *curriculum* utilizada no meio educacional surge no século XVI exatamente com esta última acepção. Para Silva (2006, p. 2):

[...] na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que ‘tendo completado o curriculum de seus estudos’ o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992). As idéias de seqüência, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem embutida a idéia de intencionalidade. Uma instituição universitária só poderia atribuir a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Donde se supõe que o diploma, grau ou título era somente concedido, após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. Esses registros históricos expressam que a inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância. Coloca em pauta a idéia de que os diversos elementos de um curso educacional devem ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude seqüencial, conforme os parâmetros de cada época histórica.

Justamente neste lapso histórico, mais propriamente entre os Séculos XV e XVIII, há uma transição do regime feudal para o sistema capitalista, implicando em significativas transformações da realidade social em todas as dimensões: política, social, econômica, ideológica etc. O sistema educativo e a educação escolar, então, precisam se estruturar no sentido de assegurar a formação do homem para esta nova ordem: se antes a formação era pautada na relação preceptor-aluno, as escolas passam a ser organizadas em classes e todas as classes da escola precisariam passar pelo mesmo “percurso” e, em se completando este trajeto, os alunos recebiam o diploma. As implicações destas mudanças refletiram-se diretamente no *modus operandi* das relações estabelecidas entre os atores que participavam desta nova escola. Era preciso formar o homem que atendesse à necessidade de manutenção e reprodução do sistema capitalista. Para tanto, surge o currículo voltado para os fins educativos e, a partir deste, um novo olhar sobre a organização do trabalho escolar. Este currículo escolar emerge então, já se configurando como um produtor-reprodutor do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo a que vai atender e para o qual é proposto.

Este currículo clássico, apesar de não dispor de uma teoria de currículo explícita, já detinha, sem dúvida, uma intencionalidade subjacente: de introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas, das obras clássicas gregas e latinas, intrinsecamente relacionado com a formação de homem que se pretendia realizar.

Contudo, somente com o estadunidense Franklin Bobbit, no início do século XX, iniciam-se as teorizações sobre o currículo, quando publica, em 1918 a obra *The curriculum* e, em 1924, *How make the curriculum*. Outros teóricos conterrâneos de Bobbit, como Charters, Thorndike, Finney, Peters e Snedden também desenvolveram estudos sobre a temática, definindo qual a relação entre a estrutura do currículo e o controle social:

Uma nova classe operária, a que Bobbit denominava de “grupo de operários associados” surgia na América do Norte e precisava ser preparada para se inserir em organizações hierárquicas de trabalho e para desempenhar funções especializadas. Estes operários precisavam, também, conhecer suas tarefas sociais e econômicas que lhes permitissem trabalhar especializadamente para a consecução de um produto maior. (SILVA, 2006, p. 4)

A obra de Bobbit em 1918 surge em um contexto em que os Estados Unidos se encontravam pressionados por diversas forças econômicas, políticas e culturais que procuravam ajustar os mecanismos da educação de massas a partir de seus paradigmas particulares, levando a questionamentos sobre os contornos da escolarização nos mais diferentes âmbitos: o objetivo desta educação, o que se deve ensinar, quais as principais fontes de conhecimento. Assim como uma grande inquietação de cunho social: a educação deve criar pessoas que se adaptem ao *status quo* ou agentes transformadores?

Bobbit, embora carregasse a intenção de transformar o sistema educacional, defendia uma escola construída do mesmo modo que uma empresa qualquer, de acordo com os princípios da administração científica e apoiada no trinômio objetivos, método, avaliação. Essa tendência proposta por Bobbit, onde o currículo é simplesmente uma questão de organização, de uma atividade burocrática, se arrastou até o final do século XX, tendo que conviver com vertentes progressistas, entre as quais podemos destacar a proposta por Dewey, cujo currículo deveria ensejar a vivência de princípios democráticos, em especial para os jovens e crianças (SILVA, 2006). Para Dewey, movimento, transformação e mudança são conceitos largamente utilizados para caracterizar a sociedade, o indivíduo e a escola. Em seu pensamento, a noção de mudança ocupa posição central e esta ideia reverberou e influenciou inúmeros educadores da época.

Num lapso cronológico que situa-se entre o final do Século XIX e início do Século XX, o pensamento progressista emerge num mundo de profundas transformações nos campos

científicos, econômicos, sociais, dentre outras tantas. O capitalismo avançava e consolidava-se sem grandes intercorrências, o que seria mais um aspecto que fazia com que este construto teórico encontrasse caminho fértil para prosperar.

No Brasil, a década de 1930 representou o início do processo de industrialização e urbanização e este ideário desenvolvimentista envolvia toda a elite intelectual da época, o que implicava uma profunda mudança de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro. Consoante nos aponta Cunha (2001), o Brasil, nas décadas de 1930 a 1950, viveu momentos marcados pelo espírito de modernização, sob influência do pensamento de John Dewey. Isto representou a necessidade de mudanças urgentes, com o propósito de aproximar o País das nações mais prósperas do mundo. Este ideário repercutiu no governo de Juscelino Kubitschek e incidiu diretamente na educação, que incorporou as técnicas e os resultados oriundos da pesquisa científica, servindo como agente de socialização das novas gerações.

Apesar da sensível distância entre o ambiente de John Dewey e a situação brasileira, o fato é que o Brasil viveu, nas décadas de 1930 a 1950, momentos claramente marcados pelo espírito de modernização, sinônimo de mudança urgente, única via capaz de colocar o país em pé de igualdade com as nações mais prósperas do mundo ocidental. Esse movimento culminou, nos marcos aqui estabelecidos, com o predomínio do ideário desenvolvimentista abraçado pelo governo Kubitschek, quando a educação veio a assumir, mais uma vez, o papel de agência de socialização das novas gerações, mediante a incorporação das técnicas e dos resultados oriundos da pesquisa científica.

O primeiro autor brasileiro a mencionar John Dewey nos periódicos brasileiros foi Anísio Teixeira, em 1930, em artigo que trazia a renovação educacional dos EUA. Para ele, a remodelação dos programas escolares seria o elo entre a criança e a vida social americana. Defendia também que, apesar de considerar os métodos e princípios da ciência da educação relevantes, estes não produziriam, a priori, uma escola melhor:

Embora a educação devesse submeter-se ao crivo das ciências, tornando seus procedimentos intencionais e guiados por metas bem definidas, suas finalidades seriam estabelecidas no âmbito dos valores desenvolvidos no ambiente democrático. As ciências ajudariam na construção de processos escolares mais igualitários, é verdade, mas não poderiam ser responsabilizadas diretamente pela vida democrática - uma aspiração, um ideal, uma profecia, segundo o próprio Anísio Teixeira (CUNHA, 2001, p.90)

Em suma, para Teixeira, grande expressão deweyana no País, a ciência poderia determinar as matérias de educação, mas seria impotente para traçar seus objetivos e finalidades, uma vez que para isso seria preciso uma orientação filosófica e social.

O desdobramento do modelo tecnocrático no Brasil se consolidou a partir do Golpe Militar de 1964, propugnando a criação de uma sociedade urbano-industrial periférica ao

capitalismo mundial. Os governos militares defendiam a ideologia da racionalidade técnica em detrimento de um viés mais político. Foi neste cenário que o regime militar implementou reformas educacionais em 1968, que reformou as Universidades e, em 1971, a Lei 5692 que estabelecia o 1º e 2º graus. Ambas tinham como paradigma a constituição de um sistema educacional que garantisse o aumento da eficiência produtiva, ou seja, que atendessem à racionalidade tecnocrática para o implemento e consolidação do slogan de então: “Brasil Grande Potência”. A tecnocracia brasileira apoiava-se nas teorias aplicadas à educação desenvolvidas por Theodore Schultz. Para ele, a “instrução e a educação” eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico. Portanto, a “instrução/educação” é considerada como um “bem de consumo”, cuja principal propriedade é ser “um bem permanente de longa duração”, por conseguinte, diferente de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 343).

A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz, estabelecia uma correlação entre educação e economia, ao passo em que pela formação era assegurado o incremento da produtividade econômica. No Brasil, durante a ditadura militar, o planejamento econômico, a tecnocracia e a educação eram considerados como espécies indissociáveis para assegurar a modernização acelerada das relações capitalistas de produção, a grande meta do governo ditatorial. Rechaçava-se, inclusive, a tradição brasileira de cunho mais humanístico de até então, pois esta era desconectada dos requisitos impostos pelo mercado de trabalho e, por conseguinte, inócua para o modelo que se apresentava, uma vez que todo sistema nacional de ensino, baseado nos aparelhos estatais, buscava, em última análise, o estabelecimento da organicidade entre educação e o aumento produtivo da economia nacional.

No que diz respeito ao ensino superior, Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 346) apontam que:

Quanto ao ensino superior, previa-se a ampliação das vagas no âmbito dos cursos de graduação voltados para as profissões tecnológicas. Além disso, privilegia-se a estruturação dos programas de pós-graduação com a dupla função de produzir conhecimentos exigidos pela demanda do crescimento acelerado da produção econômica e, ao mesmo tempo, de formar novos quadros capacitados para a geração de ciência e tecnologia.

Como não conseguiriam estruturar em médio prazo um sistema de ensino universal e obrigatório por um lado e, por outro, urgia a necessidade de aumentar o PIB brasileiro, cujos jovens marginalizados seriam um empecilho, a tecnoburocracia defendia a formação paramilitar, similar aos programas postos em prática nos regimes fascistas europeus no

período entre guerras. Apesar disso, esta política segregadora quanto à formação dos jovens de distintas classes sociais nunca fora efetivamente institucionalizada.

O tratamento metodológico dado à educação fala de um elemento de relevância social, esta compreendida, no entanto, a partir dos ditames preceituados pelos governos ditatórias, especificamente relacionados à convergência de toda prática educativa à lógica do capital, que naquele cenário implicava na formação voltada para a maximização da produtividade do PIB, ainda que com abismos na distribuição da renda nacional. Parece redundante esclarecer que este sistema veio recheado de fracassos, destacando uma herança que repercute até os dias atuais: a precariedade da educação ofertada pelo Estado às classes marginalizadas nas mais diversas modalidades de ensino, consubstanciada em inúmeras facetas que, por não ser objeto deste trabalho, não nos cumpre dissecar agora.

Todos estes modelos – seja o tecnocrático de Bobbit, quanto o progressista de Dewey – defendidos a partir do início do século XX, de algum modo teciam críticas ao modelo clássico humanista. O tecnocrático argumentava a não preocupação do humanismo com o mundo do trabalho, considerando-o uma verdadeira abstração. O progressista atacava a pouca ou nenhuma preocupação do currículo clássico com a psicologia infantil.

A década de 60 foi fecunda em agitações e transformações em todo o mundo. Para tomarmos como exemplo, a independência das colônias europeias, o movimento feminista, a liberação sexual, a luta pelos direitos civis nos EUA, os protestos contra a guerra do, ilustram bem este conturbado intervalo de tempo. Na esteira de todos estes questionamentos, a estrutura educacional dominante de até então também é refutada, emergindo algumas publicações neste sentido em vários locais ao mesmo tempo, subvertendo a ordem das teorias tradicionais.

As teorias críticas deslocam-se da mera preocupação do arranjo curricular para ocuparem-se com os arranjos sociais e sua repercussão no âmbito educacional. Silva (2011), destaca que o currículo tradicional demandava apenas a atividade técnica de como elaborá-lo. As teorias críticas, por seu turno, passam a questionar os arranjos educacionais e sociais, responsabilizando o *status quo* pelas disparidades sociais, privilegiando o desenvolvimento de conceitos sobre os efeitos do currículo, em contrapartida ao currículo tradicional, que configuravam-se como teorias de adaptação.

Assim, as teorias críticas assumem este lugar de questionamento e debruçam-se sobre o currículo lançando sobre ele um olhar sobre seus efeitos nas estruturas sociais. Nesta perspectiva, há aqueles teóricos que se posicionaram sobre a temática de forma mais geral – como é o caso dos ensaios de Althusser sobre a ideologia – e aqueles que se preocuparam em

teorizar especificamente as questões relacionadas ao currículo – como no caso de a “nova sociologia da educação”. Importa destacar, no entanto, que estas formulações mais gerais constituíram as bases da teoria crítica do currículo. Louis Althusser e seu ensaio *A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, estabelece o liame entre educação e ideologia e fornece as bases para toda discussão crítica sobre o currículo de base marxista que se seguiria. Althusser defende a existência dos aparelhos repressivos de estado (as leis, por exemplo) e dos aparelhos ideológicos de estado (as escolas, a religião, por exemplo) que assegurariam a manutenção do capitalismo pela repressão e pelo convencimento, respectivamente. Defende também, como condição sine qua non da reprodução capitalista, a reprodução de seus componentes econômicos (SILVA, 2011, p. 31).

O grande questionamento presente nas teorias críticas de base marxista é o seguinte: se o capitalismo subsiste pela reprodução da lógica do capital em todos os âmbitos, como a escola e a educação funcionam neste processo? Na verdade, a teoria althusseriana responde a esta questão, falando que é a escola o espaço de manutenção da ideologia, perpetuando as crenças tanto das classes dominadas no sentido de fazê-las crer que precisam ser subordinadas, quanto das classes dominantes, quando são instruídas a comandar e a fazer prevalecer suas necessidades prementes.

Bourdieu e Passeron, por seu turno, trazem uma visão crítica porém não marxista: para eles, a reprodução social ancora-se na reprodução cultural. A cultura dominante é dotada de valor social e reproduzida por todas, constituindo-se um verdadeiro capital cultural. Os hábitos, os costumes, os comportamentos e os valores das classes dominantes são verdadeiros referenciais a serem perseguidos. No que diz respeito ao lugar da educação e da escola neste processo, Silva (2011, p. 35), destaca que:

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Nesta perspectiva, o capital cultural das classes dominantes é permanentemente fortalecido, enquanto nas classes dominadas este ou é nulo, ou é permanentemente desvalorizado, assegurando o ciclo da reprodução cultural.

O certo é que, dentro das teorias críticas de currículo, de base marxista ou não, inúmeras correntes emergiram e que, apesar de serem desenvolvidas de modos distintos, os fundamentos nos quais se apoiavam estavam pautados no efeito do currículo para os mais diversos estratos sociais, como observamos nos exemplos a seguir: (VEIGA NETO, 2001),

1. Reconceptualistas – exprimiam um desconforto com relação ao modelo tecnocrático de currículo;
2. Crítica neomarxista de Michael Apple – tomando como foco os elementos da crítica marxista, Apple afirma que há uma estreita relação entre a organização social e a organização do currículo, cujo vínculo é mantido e produzido por processos da educação e do currículo e mediado pela ação humana. A escola atua distribuindo o que chama de conhecimento oficial.
3. Pedagogia do Oprimido – apesar de não ser uma teorização sobre o currículo propriamente, a obra de Paulo Freire, pautada no que significa conhecer, traz implicações que recaem diretamente sobre questões curriculares. Sua análise recai não somente sobre a educação e a pedagogia existentes, mas sobre o que elas devem ser, tendo seu ponto alto no conceito de “educação bancária” que, em última análise, versa sobre uma estrutura curricular que tão somente transfere o conhecimento do professor para o aluno e, apontando o conceito de “educação problematizadora”, busca romper com estes pressupostos do currículo tradicional.
4. Nova sociologia da educação – tendo Michael Young como sua maior expressão, este movimento trazia como elemento central a crítica sobre a antiga sociologia da educação (chamada por ele de sociologia aritmética), a partir dos resultados desiguais entre o desempenho escolar das diferentes classes sociais. A crítica residia na falta de preocupação com os elementos que situavam-se entre aquilo que chamou de variáveis de entrada (classe social) e de saída (resultados escolares).

Outras escolas relacionadas às teorias críticas do currículo emergiram neste período, com desdobramentos diferenciados, mas todas, sem exceção, inter-relacionadas aos efeitos do currículo na sociedade, nos arranjos sociais e na perpetuação da lógica do capital.

As teorias pós-críticas, por seu turno, são aquelas que valorizam a subjetividade, na afirmação da identidade. Estas teorias tomam corpo a partir da segunda metade do Século XX e dentre suas principais ideias estão o fim das metanarrativas, a mudança de paradigmas, a crítica à rigidez da modernidade e a tentativa de dar aos subalternos um espaço social de onde são excluídos por conta de um sistema totalizante. Estas teorias colocam em xeque os

impulsos emancipadores e libertadores da Pedagogia Crítica, considerando-os radicais e retóricos. Defendem, pois, o discurso como elemento essencial para a explicação da realidade concreta, considerando que esta só pode ser analisada em contextos históricos e discursivos específicos.

Alguns conceitos surgem a reboque desta concepção, onde são explicados estes pressupostos, como por exemplo: o multiculturalismo, o qual trata da integração das culturas minoritárias às hegemonias; e as questões de gênero, que apontam de modo claro esta preocupação com o/os sujeito/s em particular e com as relações discursivas que emergem da realidade concreta.

Assim, teorias críticas e pós críticas, a despeito de divergirem em muitos aspectos, instauram uma concepção de currículo que questiona a verdade do pensamento dominante, e trazem à tona a importância de uma organização curricular que suplante a noção de conteúdos estáticos. Estes conceitos, somados a uma nova conformação política e econômica, inspiram as teorias curriculares baseadas em competências e habilidades, que desembarcam no Brasil e redesenham toda a política educacional do País.

2.2 Currículo por habilidades e competências

Transitamos até agora por um percurso histórico do surgimento e das concepções de currículo.

Todas as correntes curriculares, desde a concepção tradicional até as contemporâneas, trazem consigo características muito marcantes.

Na atualidade, o currículo precisa transbordar a dimensão disciplinar e adentrar inúmeros elementos que irão se articular a fim de permitir a orientação e operacionalização de um sistema educativo.

Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 37) explicita com propriedade a complexidade do currículo tal como é concebido hoje:

Um currículo de um sistema educativo é necessariamente complexo. Ele deve permitir a definição clara de suas finalidades e a operacionalização do conjunto de um plano de educação e sua aplicabilidade por meio de um plano de ação administrativo. Sua dimensão é sistemática e depende de fatores determinantes para o funcionamento do sistema educativo de um país ou de uma região. Um currículo apresenta sempre uma marca local, nacional ou regional.

É nesta complexidade que se insere o currículo por competência. Um currículo que consiste em grandes orientações do sistema educativo. Que articula as finalidades da educação

e a respectiva programação pedagógica. Que precisa ser flexível, visto que a ele é demandada a adaptação de um sistema educativo à evolução das necessidades de uma sociedade.

Este currículo traz consigo também a característica de não negar os programas de ensino, representantes mor das formas mais tradicionais: estes são um meio, dentre tantos, para a consecução do fim a que se destina.

No Brasil, o período pós-ditadura, mais propriamente o período compreendido entre o início da década de 1980 e a década de 1990, foi virtuoso em mudanças de paradigma: a Constituição Federal promulgada em 1988 operou, ao menos em nível programático, mudanças em praticamente todos os campos da gestão pública. E assim também se deu com a educação.

As mudanças na educação brasileira ocorreram de forma profunda. E assim, o currículo, expressão máxima do percurso educacional, é pensado de uma forma bastante distinta de até então. Se a pedagogia tradicional /tecnicista imperante no Brasil até a última década do Século XX, invocava uma concepção de currículo disciplinar e descontextualizado, o currículo demandado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ancora-se na noção de Habilidades e Competências. O fundamento para este novo olhar sobre o currículo decorre de uma alteração profunda nos moldes da sociedade em vários de seus aspectos, como nos adverte Coll (2013, p. 31):

[...] desde hace ya tres o cuatro décadas, estamos asistiendo a la conformación de una nueva ecología del aprendizaje, que plantea retos y desafíos inéditos en la educación escolar y que se manifiesta con especial intensidad en el ámbito del currículo. Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales asociados a la sociedad de La información están trastocando profundamente los entornos, situaciones y contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades y recursos para aprender.

Estas mudanças não caberiam mais um currículo tradicional, e sim um currículo que contemplasse outras tantas característica, como por exemplo, a interdisciplinaridade, a flexibilidade e, sobretudo, as coerências com as políticas públicas e com a visão social que servem como pano de fundo para a elaboração do documento.

Algumas críticas a esse novo arranjo curricular, merecem atenção, exatamente por descortinar a temática da lógica do capital atrelada às proposituras no âmbito educacional:

O ideário hegemônico preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade. Na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas,

especialmente as escolas e as universidades (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 70).

Bernardes (2004) também nos provoca a pensar sobre os jogos de interesse em pauta no novo paradigma educacional, quando aponta que a reforma curricular, ainda que proponha alteração de competências, propõe que estas sejam feitas a partir de alterações de disciplinas, não alcançando uma efetiva mudança curricular, o que, a seu ver, representa tão somente a manutenção do tecnicismo, servindo à lógica trabalho/capital.

Uma questão que merece destaque é o questionamento de Veiga Neto (2001) acerca da questão curricular na contemporaneidade. Ele nos aponta, em sede preliminar, que há dois desafios a serem suplantados: primeiro, como podemos falar sobre culturas diferentes da nossa sem colonizá-las? Depois, como e o quê ensinar aos outros grupos sem impor a estes nossa cultura? A partir daí o autor nos provoca a refletir sobre a construção de um currículo que se alinhe com a realidade, ressaltando que esta, considerada como representação discursiva, carece de um chão epistemológico firme, o que torna ainda mais desafiador o processo, ao passo em que requer uma boa dose de sensibilidade por parte da comunidade envolvida em sua elaboração.

Perrenoud (2002, p. 2) situa a adoção de competências em âmbito mundial, a partir de uma posição política neoliberal quando afirma que estas:

- são geralmente decididas ou assumidas por governos ou parlamentos de direita ou de centro-direita;
- são apoiadas por organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial ;
- surgem no momento em que a noção de competência impõe-se no mundo das empresas, pondo em risco as escalas de qualificação, desfazendo as relações solidárias, justificando o "salário por mérito".

No entanto, ele é contundente ao falar que a organização do currículo por competências precisa suplantiar as questões puramente ideológicas ao afirmar que a ideia de que os saberes pertencem à “esquerda” e as competências à “direita”, não podem ser maiores que a importância de transformação dos sistemas educativos, em especial quando são úteis para a emancipação das pessoas.

O fato é que, a partir da década de 90, assistimos a uma revolução nas políticas públicas educacionais no Brasil, de características eminentemente neoliberais, que no campo curricular, preconizavam uma ruptura com as teorias tradicionais, cuja matriz era disciplinar, para um currículo organizado por competências e habilidades e cuja construção estava condicionada a vários elementos, que não só o *quê* ensinar.

2.2.1 Reforma curricular brasileira pós-1994

Seria demasiadamente ingênuo nós pensarmos que qualquer reformulação educacional em sede de política pública, em especial as ocorridas no Brasil, não contivesse nenhum viés ideológico. Contudo, repousa em nosso trabalho não a dimensão ideológica alegada como fruto da adoção ao modelo neoliberal, mas sim de que modo esta ideologia impactou o currículo e de que modo se operaram (ou não) as mudanças efetivas nas práticas educacionais do ensino superior.

A noção de competência invadiu o discurso contemporâneo. Ela adentrou diferentes espaços, que vão desde a Economia até a Educação. Surgido na língua francesa do Século XV, o conceito de competência significava, segundo Dias (2010, p. 74), “[...] a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal), para tratar de determinados problemas. Amplia-se seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência”.

Já no Século XX podemos assistir, nos anos de 1950, Noam Chomsky usando pela primeira vez o termo dentro da Linguística. Na década de 1970 deste mesmo século, no entanto, observamos o conceito de competência ser utilizado com veemência no âmbito empresarial (DIAS, 2010, p. 74). Daí por diante, as mais diversas áreas tomam esse conceito pela mão, conferindo um caráter polissêmico e, por muitas vezes, controverso. Mesmo nas Ciências Humanas – incluindo aí a Psicologia e a Educação – diversas perspectivas são utilizadas para a definição do que é ser **competente** e do que é possuir **habilidades**, de acordo com a abordagem ou construto teórico utilizado.

Uma questão pacífica, no entanto, é a de que o Século XX foi profícuo em teorias das mais diversas no campo da educação. Para destacar algumas dessas teorias, podemos começar tratando da apropriação do behaviorismo pela educação, que na década de 1960 influencia os objetivos pedagógicos, estabelecendo comportamentos a serem apreendidos e níveis de desenvolvimento considerados adequados a partir da apropriação destas aptidões. Ser competente, significava, pois, dominar certos comportamentos pré-estabelecidos.

A partir do final da década de 1970 e com mais força na década de 1980, as teorias de Vigotski, Luria e Piaget, bem como outras sócio-construtivistas e sócio-interacionistas, passam a ganhar corpo a partir da mudança de paradigma de como se dá o desenvolvimento humano. Para estes teóricos, o processo ensino-aprendizagem se dá a partir da interação com o outro. Coll (1987, p. 40) nos aponta para um “esquema explicativo integrador” sobre como se dá esse processo, dentro desta abordagem:

[...] todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa – tanto os habitualmente considerados evolutivos como os atribuídos, também

habitualmente, as aprendizagens específicas – são fruto da interação constante que mantém com um meio ambiente culturalmente organizado. A interação do ser humano com seu meio está intermediada pela cultura desde o próprio momento do nascimento, sendo os pais, os educadores, os adultos e, em geral, os outros seres humanos os principais agentes mediadores.

O conceito de Competência está atrelado então ao aporte teórico que se pretende adotar. Enquanto o behaviorismo preconiza o desenvolvimento de alguns comportamentos como requisitos para a concepção de um sujeito competente, o sócio-interacionismo, o construtivismo e o sócio-construtivismo – que representa a intersecção entre estas duas vertentes – considera competente não o sujeito que segue determinado script de desenvolvimento, mas aquele que, diante das situações mais diversas, é capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos de forma relacional e emprega-los para resolver determinado problema. Em síntese, segundo Coll (1987), há um deslocamento da lógica do saber, presente no behaviorismo, para o saber fazer, ponto central destas teorias.

O Brasil bebe desta fonte sócio-construtivista a partir da década de 1980, pós Constituição Federal de 1988 e assume expressamente esta posição quando alinha suas políticas educacionais ao modelo neoliberal, cuja maior liderança no campo educacional foi o Ministro Paulo Renato de Souza, do governo Fernando Henrique Cardoso, que deliberadamente acompanhou os movimentos educacionais e a concepção curricular da Europa, em parte por considerar uma opção viável para resolver as limitações do currículo tradicional, mas sobretudo para atender ao modelo econômico adotado nesta gestão e cuja formação precisava romper com as demandas puramente locais: era preciso formar um profissional apto a atuar num mundo globalizado e nada mais sensato que a formação superior estivesse alinhada ao que era considerado “contemporâneo” e adotado pelos países do Primeiro Mundo, se é que isto não resulta numa redundância.

Pensamos que o currículo por competências no Brasil segue, desta feita, uma tendência mundial e que, por coincidência, responde às questões internas no que diz respeito às reformulações das políticas educacionais. O teórico da vez, César Coll, um dos precursores das reformas educacionais europeias, por exemplo, foi consultor do MEC para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujas ideias foram transpostas para os demais níveis e modalidades de ensino. Para compreendermos melhor o currículo por Competências no País e seus desdobramentos, seguiremos uma discussão mais detalhada a seguir, privilegiando as motivações internas que levaram à adoção do modelo curricular por competências em substituição ao currículo tradicional.

2.2.2 O currículo por competências no Brasil e seus desdobramentos

Mas por que um currículo por competências no Brasil? A que intenções ele serve?

Na verdade, como já expusemos anteriormente, a partir da Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 2013) já há uma intenção clara na promoção de uma mudança em toda política social. No que diz respeito à educação, esta aparece como um direito social (art. 3º) e tem uma seção inteiramente dedicado ao tema na Carta Magna (arts.205 a 214).

Deste documento derivam outros como o Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), preparado à luz dos acordos da Conferência sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990. O texto do Plano (BRASIL, 1993, p. 37) já suscita a intenção de um ensino baseado em competências quando expressa que dentre os objetivos para o sistema educativo assumidos em âmbito internacional, se encontram em primeiro plano a garantia de aquisição de conteúdos e competências básicas nos domínios cognitivo e da sociabilidade para todas as crianças da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, (BRASIL, 1996) consolida o ensino por competências, que, no ensino superior, vem desdobrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.

Na verdade, como observamos acima, acreditamos que o Brasil adotou esta opção de um currículo integrado para atender ao deslocamento de um Estado Conservador – onde eram privilegiadas as políticas internas – para um Estado globalizado, onde as relações econômicas externas passaram a ser relevantes e não havia possibilidade de pensar em um País sintonizado a estas questões, senão preparando profissionais a partir deste paradigma. Todos os documentos pós Constituição supracitados (Plano Decenal, LDB, etc.), se inclinavam para um modelo de educação baseado no desenvolvimento de habilidades e competências porque a configuração econômica em nível global – mais fortemente na Europa – clamava por esta formação, não restando outra opção, senão esta, para o País redemocratizado. Era preciso formar um profissional que transcendesse o nível dos conteúdos, porque o mundo demandava, via lógica do capital, um profissional mais articulado às necessidades de um território sem fronteiras.

O ensino por competências veio atender, então, a uma preocupação de qualidade da educação, a partir da crença de que os conteúdos escolares só seriam providos de sentido se fossem convertidos em ações concretas, ou seja, a formação em nível de graduação não comporta mais conhecimentos de cunho apenas conceitual; a articulação entre teoria e prática passa a protagonizar esta relação onde mais uma vez fica patente a transição da lógica do saber para a lógica do saber fazer. A noção de competência para esta linha de pensamento, reside justamente na aptidão de mobilizar os conhecimentos de diversas ordens com ações

(competências), a partir de ferramentas cognitivas (habilidades). Este discurso de um currículo pautado pelo desenvolvimento de competências e habilidades como uma alternativa viável para o alinhamento do novo paradigma sócio-econômico e cultural com questões de ordem educacional, fez com que as teorias interacionistas e construtivistas, cujos maiores expoentes são Vygotsky e Piaget, respectivamente, proliferassem no Brasil a partir do final do Século XX, sem que fossem definidos campos epistemológicos e teóricos consistentes. Tanto assim que somente em 1998 o conceito de competência é elucidado por um documento oficial, como foi escrito no documento de base do Exame Nacional do Ensino Médio:

As competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. [...] As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do *saber fazer*. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 1998, p. 5)

A partir deste discurso oficial, conseguimos enxergar com mais clareza a convergência entre a teoria de Coll e a opção do Brasil por um currículo baseado em competências, de base sócio-construtivista. Fala-se de competências como operações para estabelecer relações, ou seja, não despreza-se a faculdade operatória, mas também se percebe a importância das relações estabelecidas com e entre objetos, pessoas [...] Ou seja: a competência só se materializa em condições de interação.

No que tange às habilidades, estas aparecem como um verdadeiro saber-fazer. Estas irão sendo aperfeiçoadas, possibilitando o desenvolvimento de outras competências, mais amplas, como num verdadeiro espiral, que, em tese, permite que o sujeito esteja constantemente se adequando às situações a que é submetido. Pensamos que as habilidades são faculdades que os sujeitos possuem para articular os saberes. Metaforicamente, consistem em elos que encadeiam determinados saberes em uma dada situação prática. Estes elos, por seu turno, conectam e desconectam estes saberes ao sabor das situações, ou seja: um rol de habilidades que o sujeito possui pode levá-lo a um sem número de competências a depender dos arranjos que são construídos nas mais diversas situações-problema. Este sujeito é, assim, tão mais competente quanto mais articulações dos saberes (via habilidades) conseguir realizar dentro das demandas que lhe aparecem. Isto nos leva a ratificar mais uma vez a supremacia das ações concretas sobre o conhecimento por si só, o que não só justifica, mas retroalimenta, o modelo curricular baseado em competências e habilidades.

Em se tratando desta opção curricular expressamente adotada no Brasil, o referencial teórico deste trabalho precisa estar pautado nestes pressupostos. O currículo integrado, que privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades repousa sobre matrizes construtivistas e sócio interacionistas. Por isto, optamos por César Coll como o teórico sobre o qual alicerçamos a nossa pesquisa, por compreendermos que seu trabalho está completamente sintonizado com estas duas vertentes: se por um lado considera que o processo ensino-aprendizagem só é possível nas relações entre os sujeitos, tendo a cultura como mediadora, por outro, não desconsidera a matriz biológica do sujeito. Para ele, a aprendizagem transita entre as interações que estabelecemos com o outro e nossas possibilidades cognitivas intrínsecas. Assim, Coll representa a corrente teórica sócio-construtivista e neste ínterim, defende um modelo curricular dinâmico que, embora não esgote as complexas relações sociais, carece ser fruto da escolha de um coletivo, cuja cultura subjaz. Sob a égide deste pensamento, o currículo baseado em competências e habilidades torna-se uma alternativa bastante viável pelas características que assume, sobretudo por privilegiar a ação em detrimento do conhecimento estritamente conceitual, sendo que a ação pressupõe um outro e, na relação com o outro, encontra-se um conjunto de valores e estruturas cognitivas, onde este agir poderá ou não estabelecer uma relação de sentido, fazendo com que haja continuamente uma ampliação ou um remodelamento deste processo.

Adotar o modelo curricular baseado em competências e habilidades numa perspectiva construtivista, implica em olhar o desenvolvimento do sujeito inserido numa sociedade da informação e sobretudo globalizada. Torna-se praticamente impossível falar em um currículo tradicional, estruturado a partir de conteúdos descontextualizados, em tempos de hipertextos e hiperlinks. Acreditamos que o currículo no formato integrador encaixa-se sob medida no modelo neoliberal adotado pelo País, cujo fio condutor da economia é altamente dependente do capital estrangeiro e, por conseguinte, saber acessar e conectar saberes é muito mais relevante do que se apropriar de conhecimentos teóricos sem significação pragmática.

Em que pese as questões suscitadas pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo, que apontam a lógica do capital como definidora da organização educacional em sentido amplo, apostamos que a opção por este modelo curricular no Brasil, apesar de aparentar ser voluntária e suscitada a partir de um processo de reformulação profunda das políticas públicas, foi na verdade um percurso incontornável, em face da necessidade de reestruturação econômica que somente se faria possível a partir de uma série de decisões que estivessem alinhadas ao paradigma global. Caso contrário, todas estas mudanças empreendidas, principalmente a partir da gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, não teriam sido

possíveis, já que o elemento humano assume papel de destaque para a implantação e consolidação deste modelo econômico.

Estas opções incidem diretamente sobre as formações escolares em sentido amplo e mais ainda sobre as graduações. Por ser o objeto de nossa pesquisa, realizamos um recorte na formação em Psicologia, analisando alguns dos documentos que compõem seu marco legal (DCN, PPC e ENADE), onde por um lado buscamos trazer os elementos teóricos que historicamente definem as opções epistemológicas de cada um destes e, por outro, os possíveis pontos de convergência e rupturas destes instrumentos ao modelo curricular baseado em competências e habilidades, a partir dos pressupostos das DCNs.

3 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

3.1 Marco legal da Psicologia: as DCNs, o PPC e a prova ENADE

Um curso de graduação, ao ser gestado, precisa ser submetido a diversas instâncias: de um lado, há uma política educacional pública, que baliza todos os níveis de ensino. De outro, há uma série de Leis e Resoluções elaboradas pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação que gravitam em torno de toda e qualquer formação. Em nível local, há as demandas próprias da formação; a identidade de cada curso, expressa no *modus operandi* da graduação. Por fim, há a avaliação desta formação, onde, grosso modo, deve haver uma inter-relação entre a legislação que rege o curso, os objetivos expressos, o perfil do formando e a metodologia utilizada.

No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi sendo desenhado o novo perfil da graduação, cujo maior diferencial foi a ruptura do currículo mínimo e a propositura de um currículo integrado, baseado em competências e habilidades, como abordamos anteriormente.

Na esteira destas mudanças, as Diretrizes Curriculares são elaboradas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a fim de nortear a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e, mais tarde, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), vários mecanismos são criados para compor a avaliação dos cursos superiores.

Como nos importa aqui compreender este percurso, buscaremos nas próximas linhas expor uma síntese de três dos elementos que compõem o marco legal de uma graduação: as DCNs, o PPC e a prova do ENADE.

3.2 As diretrizes curriculares nacionais e o ENADE: de uma nova concepção da formação do psicólogo para o processo de avaliação oficial

Os governos pós-redemocratização prosseguiram com os debates iniciados no final do governo militar, qual sejam, a tensão entre os princípios conservadores e progressistas. Contudo, nas gestões de José Sarney e Fernando Collor/Itamar Franco, a única iniciativa concreta nesta direção foi a criação da GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, que transitou mais no campo das propostas do que no das ações.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, no entanto, algumas mudanças significativas ocorreram no Ensino Superior, mudanças estas alicerçadas nos movimentos que já vinham sendo consolidados anteriormente. Basicamente, estas reformas estão pautadas na política de eficiência e racionalização na gestão de recursos, aumentando a eficácia da Instituição de Ensino Superior.

Estas alterações no âmbito universitário tiveram sua formação legal na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), que regulou todo o sistema educacional brasileiro, alinhando-o com a Constituição Federal de 1988. Por apresentar uma normatização fragmentada, muita legislação foi produzida à época em paralelo à LDB, muitas em vigor até os dias atuais. Dentre os impactos produzidos pela LDB para o Ensino Superior, podemos elencar os que seguem: expansão do ensino superior (eminentemente o setor privado); centralização do sistema regulatório; ampliação de acesso para a classe média e aumento na taxa de escolarização superior.

Este novo arranjo educacional do Brasil seguiu uma tendência mundial, onde muitos países precisaram atender a novas formas de gestão e funcionamento, cuja lógica do sistema produtivo é emprestado às Universidades. Assim, na sociedade do conhecimento, as Universidades passam a ocupar uma posição estratégica em nível global e nesta busca de consolidação de um modelo contemporâneo internacional de ensino superior, a Comunidade Europeia partiu na frente. A partir da Declaração de *Sorbonne*, de 1988, foi criado o Espaço Europeu de Ensino Superior, consolidado em 1999, com a Declaração de Bolonha, cujo modelo de ensino superior preconizado é basicamente o da aproximação ao modelo empresarial e onde 22 dos 47 países signatários estão fora da União Europeia.

Na esfera pedagógica, há a adoção do modelo de competências, consoante expresso em Seixas (2014, p. 70):

Já no aspecto pedagógico, a novidade está na adoção do modelo de competências, em detrimento de um modelo centrado em conteúdos. Usadas como lista de procedimentos e atitudes passíveis de serem replicadas, as competências apresentam como fim a homogeneização dos diferentes processos formativos em função das exigências da atividade do trabalho.

O Brasil bebeu completamente desta fonte e, na esteira destas convergências, está o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que representou uma ruptura com o currículo mínimo, ao passo em que muda o enfoque formativo baseado em conteúdos, para uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, § 2º, as Diretrizes são “[...] princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para

planejamento, a implantação e a avaliação do curso” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Assim, ao adotar o modelo de DCNs, podemos presumir que os gestores da educação do País buscaram convergir os interesses de formação (princípios e fundamentos), a identidade que o curso deve assumir em escala federativa (condições de oferecimento, procedimentos para planejamento e implantação) e se o curso criado de fato conseguiu atender ao que se propôs (avaliação).

3.2.1 As diretrizes em psicologia

Neste cenário apresentado, a formação em Psicologia também foi historicamente afetada pelas novas políticas públicas em todo seu percurso, desde o surgimento como ciência, passando por sua regulamentação e por todos os dilemas enfrentados em face de novas demandas surgidas em cada configuração socioeconômica e política do País.

Neste lapso histórico especificamente, onde o currículo mínimo instituído pelo Parecer 403/62 do CFE (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962) estava em vigor e onde as mudanças ocorridas clamavam uma nova proposta de formação, a legislação é completamente alterada prevendo a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia.

Em 1997, um edital pede que as entidades responsáveis pela formação em todas as áreas enviem suas propostas, para que fossem submetidas à Comissão de Especialistas, que ocupariam o papel de mediador entre as diversas representações e o Ministério da Educação (MEC). Após a aprovação do Parecer 776/97 do MEC, (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997) que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, estas Comissões foram criadas após o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a SESu (Secretaria de Educação Superior) ratificarem os nomes indicados pela categoria.

Ao elaborar a minuta das DCNs, propunha-se uma proposta de reforma curricular. Para a Psicologia, em específico, já havia um amplo debate em torno do tema formação - cujo documento de maior expressão foi a Carta de Serra Negra - que fez com que as entidades acadêmicas, profissionais e formadoras fossem chamadas ao debate que durou até 1999.

A minuta das Diretrizes foi alvo de um debate público na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. É sabido que, após a publicação desta minuta, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), representante do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), apresentou alguns aspectos deste documento que confrontavam com a Carta de Serra Negra, que versava sobre os princípios que poderiam

nortear a formação acadêmica do psicólogo, como estes poderiam ser operacionalizados via currículo e via estágio.

Esta intervenção culmina com a reformulação do texto, incorporando as críticas destas entidades, e a publicação de uma versão oficial das Diretrizes, posteriormente ao CNE, de acordo com o exposto por Seixas (2014, p. 111):

Após avaliação dos pareceres e das críticas efetuadas pelo CFP e pela FENPB, a Comissão reformula o texto e resolve divulgar uma versão oficial das DCNs, encaminhando-as ao CNE. Essa primeira proposta de diretrizes continha os seguintes princípios: a) compromisso com perspectiva científica; b) exercício da cidadania; c) postura ética; d) visão abrangente e integrada dos processos psicológicos; e) ampliação dos impactos sociais dos serviços prestados à sociedade; f) postura proativa no processo de capacitação e aprimoramento.

Outro aspecto que cumpre-nos destacar, é que nesta ‘primeira versão oficial’, já havia a dicotomia da formação entre *Núcleo Comum*, este composto por seis eixos, e *Ênfases*. As discussões sobre estes aspectos traziam basicamente a ideia da identidade da formação versus a diversidade de percursos que a Psicologia poderia assumir de acordo com as necessidades locais.

Ocorre que, em 2001, na presença de várias entidades representativas da Psicologia (Conselho Nacional de Saúde, CFP, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Brasileira para o Ensino da Psicologia, dentre outras), foi realizada uma audiência pública, cujo propósito era debater o documento oficial das DCNs enviadas para o CNE. Este encontro provocou divergências e polarizou os participantes em dois grandes grupos: aqueles que, de um lado, viam na matriz apresentada a materialização do que almejavam enquanto formação e os que refutavam as proposições, apontando como críticas principais a manutenção dos três perfis de formação e as ênfases, que poderiam colocar terra sobre a ideia da formação generalista, representando especializações dentro da graduação.

Apesar destas divergências, a proposta foi aprovada na ocasião, o que provocou um manifesto de repúdio em frente ao MEC, cujo principal argumento era o retrocesso que o documento promovia, ao desconsiderar as conquistas e militâncias ao longo dos anos. Isto posto, o MEC decidiu por não homologá-lo e colocá-lo em consulta e debate público, após reajustá-lo duas vezes. Por fim, a Comissão de Especialistas sugeriu que representantes dos dois grandes grupos divergentes ajustassem o material, de modo a produzir uma versão final, que resultou na primeira DCN (Resolução CNE/CES nº 8/2004), embora as ênfases, uma das questões refutadas, permaneceram, o que fez com que o grupo que discordava das mesmas, continuasse a questioná-las.

Observa-se, com isto, que um documento da relevância de uma Diretriz Curricular, que vincula todos os cursos de graduação em Psicologia no País, já entra em vigor trazendo consigo elementos desagregadores. Nos indagamos a respeito da efetividade de um documento que é concebido a partir de rupturas importantes dentro de uma classe. Os opositores das ênfases alegavam sobretudo que estas poderiam representar uma especialização precoce na formação, o que comprometeria o fundamento maior do perfil do egresso que seria a formação de um profissional generalista. Bernardes (2004) vai mais além e afirma que as ênfases sugeridas nas Diretrizes nada mais são senão uma reedição da hegemonia de áreas que historicamente ocupam um lugar de destaque neste campo. Os defensores destas, no entanto, alegam que seria uma excelente possibilidade de privilegiar temáticas que representassem a identidade regional e da IES. O fato é que esta é uma discussão bastante relevante para ter sido desconsiderada pela comissão que aprovou este documento, de forma que pode ter comprometido a implantação das DCNs em nível local e estes pontos de obscuridade terem sido transpostos na ocasião da elaboração dos Projetos de Curso.

Então, uma vez apontado o percurso um tanto conturbado que culminou na homologação da primeira versão das DCNs, qual o fundamento para a substituição do currículo mínimo para um documento que preconizava a formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, traçando parâmetros para a construção dos respectivos Projetos Pedagógicos, mas com algumas máculas herdadas de seu processo de construção? Sobre o tema, Seixas (2014,) aponta que do modo como as DCNs são elaboradas, elas padronizam a formação, definindo competências e eixos de formação, mas não inibem os cursos no tocante às técnicas e teorias à disposição da Psicologia. Assim, a formação integral preconizada – formação profissional, de pesquisador e professor – resume-se basicamente nos seguintes princípios: I) construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II) múltiplos saberes articulando os fenômenos psicológicos com os biológicos e sociais; III) olhar complexo e multideterminado do fenômeno psicológico; IV) compreensão crítica da realidade; V) atuação em diversos contextos; VII) capacitação contínua.

Como já destacamos acima, esta concepção de ensino aprendizagem apoiada no desenvolvimento de competências e habilidades, nos parece a primeira vista bastante pertinente para atender às questões suscitadas a partir do modelo neoliberal. Cumpre-nos indagar se as Diretrizes, que em princípio representam uma ruptura com o *status quo ante*, de fato cumprem este papel inovador. Se este deslocamento da esfera do saber para o saber fazer, efetivamente assegura uma aprendizagem mais ampla ou se é o mais do mesmo,

representando igualmente um engessamento do processo ensino aprendizagem sob um novo desenho.

O fato é que as DCNs de 2004 representaram uma reviravolta na formação em Psicologia, na medida em que rompiam com a formação preconizada até então, que partia de uma visão de mundo unidisciplinar, clínica e conservadora (SEIXAS, 2014, p. 114) e que passavam a considerar as necessidades sociais do País, abrindo espaço para outras áreas até então incomuns.

Outra particularidade é que, de certo modo, se alinha com esta busca pela quebra de um paradigma, diz respeito à revelação da natureza interdisciplinar da Psicologia: aparecem, no artigo 4º, as competências gerais para os cursos de saúde, ditas como *competências gerais*. Nos artigos 8º e 9º, aparecem respectivamente, as competências e habilidades vinculadas ao Núcleo Comum e é ainda previsto que ao definir as ênfases, as Instituições de Ensino Superior (IES), definam juntamente as respectivas competências que os alunos precisam desenvolver. Este Núcleo Comum, de acordo com a própria DCN,

[...] comporta *conteúdos, conhecimentos*, cujo domínio deverá permitir o desenvolvimento de *habilidades básicas* e estas, o de *competências básicas*, assegurando uma base homogênea para a formação no país, bem como a identidade do Curso de Psicologia (BRASIL, 2004)

E, como a redação do diploma legal explicita, os conhecimentos, habilidades e atitudes deste Núcleo, devem gravitar em torno de seis eixos, quais sejam: Fundamentos epistemológicos e históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e processos psicológicos; Interfaces com campos afins do conhecimento; Práticas profissionais (art xx). Embora este surja como uma tentativa de conferir uma identidade nacional ao curso, há extrema liberdade assegurada às IES na escolha dos conteúdos e arranjos curriculares, desde que estes se alinhem com os eixos previstos de modo a assegurar esta horizontalização da formação em Psicologia.

Assim, nos parece que esta liberdade mais uma vez, põe-se a serviço do modo de produção, quando retira o lugar central da formação dos conteúdos – elementos de destaque no currículo tradicional – e os põem a reboque das competências e habilidades, que emergem como os pilares do currículo. Nesta perspectiva, o rigor normativo do currículo tradicional não desaparece, mas tão somente desloca suas bases de uma estrutura fundada no conhecimento teórico, para um formato que privilegia as competências e habilidades. Estas, assim como os conteúdos outrora, vinculam todas as IES (ou seja, também são dotadas de um

rigor normativo), o que se verifica mais facilmente quando no âmbito das avaliações de curso (o que não faremos neste trabalho), onde o instrumento que serve de referência para as avaliações quantifica os curso a partir de dimensões e indicadores preestabelecidos e cujo prejuízo ao curso é significativo, caso não opte por estruturar seus projetos via DCNs. Como afirma com propriedade Seixas (2014, p.116),

Os eixos estruturantes orientam a construção de todas as disciplinas do currículo do curso. Elas indicam um tipo de orientação voltado para a formação abrangente, em três aspectos importantes: a pluralidade teórica, o saber interdisciplinar e a diversidade de locais de trabalho a serem inseridos. Os requisitos colocados pelos eixos estruturantes devem estar presentes em todas as disciplinas do currículo. Ou seja, toda disciplina deve, de uma forma ou de outra, estar relacionada com um ou mais eixos estabelecidos. A proporção que cada eixo deve aparecer no curso, no entanto, não está estabelecida, o que pode gerar certas distorções na formação.

Assim, a formação em Psicologia é dividida em duas partes: de um lado o Núcleo Comum e de outro as ênfases, que, como vimos, foi assimilada de modo muito controverso. De acordo com a própria DCN, as ênfases surgem não para dicotomizar a teoria da prática e nem constituir-se numa especialização precoce. Elas devem ser trabalhadas no intuito do desenvolvimento de competências e habilidades nas áreas vocacionadas pelas IES e relacionadas às demandas da sociedade, não podendo ser específicas demais. Consoante o texto do referido diploma legal, art. 6º

[...] conjuntos delimitados e articulados de competências e habilidades ligadas a algum domínio da Psicologia, dentre aquelas que integram as competências gerais da (o) psicóloga (o), nos quais o curso propõe uma concentração de estudos e práticas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Mais uma vez ressaltamos que o processo de aprovação das ênfases nas Diretrizes da Psicologia se deu de modo intransigente e que provavelmente fragilizou a consolidação de sua implantação nas IES e em sede de Projeto de Curso. Quando o CFP define como ênfase a articulação das competências e habilidades ligadas a algum domínio da Psicologia em um conjunto delimitado, nos parece falar em nichos de formação sobre os quais os alunos se debruçam, merecendo inclusive, que o estágio supervisionado seja realizado nesta área escolhida. Assim, este terreno movediço sobre o qual se aloja a definição das ênfases, parece de fato conduzir a formação – a despeito da redação das DCNs – a feudos de conhecimentos intensivos, o que faz com que os estudantes não consigam realizar uma interlocução com as demais áreas da Psicologia e mesmo de outras áreas que possam contribuir para uma formação mais ampla, a qual caso seja privilegiada, culminaria com uma formação generalista, humanista e crítica, tal qual preconizado nas Diretrizes.

Além dos eixos do núcleo comum e das ênfases, as DCNs destacam as práticas profissionais que, em que pese ser um dos eixos que compõem a identidade nacional do curso, dentro da perspectiva curricular sócio-construtivista assume um papel bastante relevante, posto que a indissociação entre teoria e prática seja um dos pressupostos para o desenvolvimento das competências.

Por fim, há outras questões que aparecem nas DCNs e que dizem respeito, inclusive, a conteúdos trabalhados, sugerindo que, ao selecioná-los, é preciso relacionar os processos de avaliação, atividades acadêmicas previstas e os programas e objetivos de ensino (SEIXAS, 2013, p. 118), ratificando o que anteriormente apontamos, ou seja, que os conteúdos são ferramentas a serviço do objetivo propugnado na formação: o desenvolvimento de competências e habilidades.

Na esteira de tantas discussões que gravitaram em torno das DCNs pós aprovação da primeira versão oficial, em 2011, após articulação entre o CFP, a Associação Brasileira para Ensino da Psicologia (ABEP) e o MEC em prol do ensino de Psicologia no Ensino Médio, houve a alteração das DCNs, incluindo a formação da licenciatura nos cursos de Psicologia. Contudo, por não ser objeto de nosso trabalho, não iremos dissecar esta temática, apesar de a mesma ser imensamente relevante e controversa.

3.2.2 O ENADE e as DCNs: a formação e a respectiva avaliação

Uma vez gestada, aprovada pelas instâncias devidas e em vigor, as DCNs passam, como já vimos, a nortear as construções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e, mais que isso, alteram profundamente a forma de construção dos currículos, que antes eram concebidos a partir de uma estrutura disciplinar e agora são chamados a apresentar uma estrutura integrada, rompendo, ao menos em tese, com o *status quo ante* e privilegiando uma estrutura baseada em competências e habilidades.

Numa opção clara pelo sócio-construtivismo, cujo maior expoente é o Psicólogo César Coll, o êxito destas formações precisa estar apoiado num ciclo que vai do planejamento à avaliação. A avaliação educacional, dentre outras tantas funções a que se destina, está na base da elaboração de políticas educacionais que traçam os parâmetros para a formação pessoal e profissional de acordo com as demandas do País e, por conseguinte, impacta os processos de desenvolvimento econômico e sócio-cultural.

Nesta perspectiva, o ENADE busca aferir o desempenho da IES a partir do nível de aprendizagem dos estudantes. O parâmetro utilizado para a construção de itens é o perfil do

egresso expresso nas DCNs, o que nos levou a analisar neste trabalho, a interlocução entre diretrizes e o ENADE, especialmente no que diz respeito às aferições das competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos ao fim de sua formação. É preciso destacar, no entanto, que o ENADE, enquanto parte de um sistema (SINAES), é uma dentre várias ações avaliativas do ensino superior. Antes da Lei do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, constituiu a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA),

[...] com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados [...]. (BRASIL, 2004, p. 9)

A Lei do SINAES é instituída um ano depois, Lei 10.861/2004, (BRASIL, 2004) com o propósito de utilizar diversos instrumentos de avaliação com a finalidade de avaliar a IES, o curso e o estudante (ENADE). Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006, p. 430), destaca que juntamente à Lei do SINAES, é instituído o CONAES, o órgão de coordenação e supervisão do SINAES e que, dentre outras atribuições, propõe os processos e mecanismos do sistema de avaliação. Ribeiro e Dazzani (2009, p. 67) fala um pouco como este Sistema foi se consolidando de forma a encadear seus propósitos avaliativos:

A avaliação da educação superior brasileira foi concebida como um sistema – o SINAES – e implementada por partes. Primeiro, a elaboração do projeto pelas IES, depois as recomendações para a elaboração do PDI e PPI, a autoavaliação pelas IES, seguida pela avaliação externa pelo Inep, a integração dos dados do Cadastro Nacional de Docentes, do Censo e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Cada uma dessas etapas tem orientações, diretrizes e prazos estabelecidos. Concomitantemente, outras ações foram necessárias para colocar o SINAES em pleno funcionamento: constituição das comissões (Conaes, CTAA, CPA, Comissões Externas de Avaliação), constituição do banco de avaliadores (BASis). Para que o sistema funcione, é necessário que cada uma das etapas e ações componentes aconteça conforme foi planejada, de modo que os resultados parciais obtidos em cada uma delas possam ser integrados e traduzidos, constituindo uma visão ampla e sistêmica do conjunto de IES avaliadas.

O ENADE surge, desta feita, para compor este sistema de avaliação, cumprindo a ele, a avaliação dos estudantes. Vale salientar que este exame não fez parte da proposta original do SINAES, enfrentando uma enorme resistência por ser um exame nacional padronizado. Muitas negociações foram conduzidas até a sua criação, visto que seria aplicado por curso a uma amostra representativa de alunos ingressantes e concluintes.

Com a Lei do SINAES, o Enade torna-se um componente curricular obrigatório, com participação registrada no histórico escolar; os alunos aptos devem realizá-lo a cada três anos,

no chamado Ciclo Avaliativo que, consoante o artigo 33 da Portaria 40, de 12/12/2007, (BRASIL, 2007) compreende a “realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores”. Este mecanismo de Avaliação é composto da prova (de conhecimentos básicos e específicos), do Questionário do Estudante e do Questionário do Coordenador. Dentre os instrumentos de avaliação apresentados, é o que efetivamente se propõe a articular os processos avaliativos e os processos de desenvolvimento das competências e habilidades dos sujeitos envolvidos, por isto o destacamos como um dos documentos essenciais para nossa pesquisa.

Inicialmente realizavam as provas os estudantes considerados ingressantes e concluintes dos cursos que faziam parte do ciclo, sendo este critério definido por edital. Com o decurso do tempo, algumas alterações foram realizadas e atualmente somente os alunos concluintes dos cursos do ciclo se submetem ao exame, bem como aqueles considerados irregulares, ou seja, que são estudantes de cursos superiores que não pertencem ao ciclo vigente, mas deveriam ter feito à época de seu ciclo e por alguma razão, não o fizeram.. No que diz respeito à função deste exame e sua relação com o sistema avaliativo no qual está inserido, achamos esclarecedora a posição do Manual do ENADE 2015 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2015, p. 7), traduz com propriedade a função precípua a que se destina:

Considerado o objetivo do Enade de apreender o resultado do processo de aprendizagem dos concluintes de educação superior em suas áreas de formação, o Exame tem por referência os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de seus respectivos cursos de graduação. Ele avalia suas *habilidades* para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e também suas *competências* para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (grifo nosso)

Nesta perspectiva, o ENADE debruça-se sobre o perfil do egresso expresso nas DCNs e também sobre a trajetória acadêmica do estudante. O foco da avaliação, de acordo com o discurso oficial, inclui tanto o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação, como também a compreensão de temáticas distintas daquelas específicas da graduação, compondo uma formação mais ampla. Assim, em tese, o ENADE deve se constituir como um ponto de interlocução entre o desenvolvimento do sujeito e sua formação profissional, através do percurso que engloba o desenvolvimento de competências, habilidades e a avaliação. A legislação (BRASIL, 2004) Portaria 2051/04 prevê ainda que o questionário sócio-econômico deverá compor o perfil sócio-econômico dos estudantes, o que daria pistas sobre estas condições dos alunos e suas impressões e vivências.

Analisando esta legislação que institui e normativa o ENADE, percebemos que a intencionalidade deste exame é responder às indagações mais profundas em se tratando de avaliação, como por exemplo, questões quantitativas e qualitativas e a variação de metodologias e estratégias. Se as DCNs elegeram o desenvolvimento de competências e habilidades vinculado ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas próprios da área, a avaliação do ensino superior precisa seguir esta orientação, no sentido de responder às expectativas de formação de um determinado perfil profissional. Isto posto, se a estrutura curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades vai de encontro à mera transmissão de conteúdos, os exames, nesta perspectiva, precisam estar concatenados com esta tendência. Para enfrentar o desafio que está presente na avaliação de competências, o ENADE deverá considerar estratégias e instrumentos avaliativos diversificados, que consigam investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediado por processos sócio-culturais e relacionais; medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos.

Segue-se, no entanto, uma indagação acerca deste lugar que esta prova ocupa: será que ela consegue, efetivamente, ser um instrumento que dê conta de avaliar a partir dos pressupostos de competências e habilidades? Será que as dimensões éticas, afetivas e as atitudinais, pressupostos deste desenho curricular, conseguem ser alcançados por um exame que numa primeira análise é formatado nos moldes tradicionais?

A partir destas indagações, decidimos investigar como as questões do ENADE em Psicologia são criadas. Primeiramente, podemos destacar que as provas são elaboradas após as Diretrizes estabelecidas pelas Comissões Assessoras de Avaliação de Área da Psicologia e pelas Comissões de Formação Geral, que irão definir as competências, habilidades, saberes e conhecimentos que compõem o teste. Para as comissões de área, o INEP solicita a indicação de especialistas aos órgãos representativos da área. Sabemos que, dada a natureza multidimensional e relacional que o desenvolvimento de competências e habilidades assume, a operacionalização da avaliação torna-se bastante difícil. Assim, estas são questões complexas, de difícil conclusão. Mas ousamos, em nossa análise documental, decodificar estes diálogos entre as Diretrizes e seu modelo de competências e habilidades e a prova do ENADE. São desafios instalados, que pretendemos responder com o máximo de fidelidade, apesar de termos consciência da dificuldade destas respostas.

Num ponto de intersecção entre as DCNS e a prova ENADE – dois documentos que vinculam todos os cursos em território nacional – encontram-se os Projetos Pedagógicos de Curso, sobre os quais pretendemos também dedicar um espaço aos pressupostos teóricos e legais, tendo como pano de fundo a estrutura curricular e sua fidedignidade ao modelo das competências e habilidades.

3.3 O Projeto Pedagógico de Curso: elementos centrais

Vimos anteriormente, que a Diretriz Curricular constitui-se num documento essencial para os cursos de graduação no País, desde os princípios que a norteiam até a avaliação. Todas as orientações contidas nas DCNs, baseiam-se, grosso modo, no perfil do egresso que se deseja formar, expresso nos objetivos, e que competências e habilidades, uma vez desenvolvidas, irão favorecer este processo.

Todos os cursos de graduação, indistintamente, precisam, a partir das DCNs, elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPC). Vale ressaltar que, apesar de necessitar alinhar-se com as Diretrizes respectivas, o PPC parte da própria realidade dos cursos, considerando os elementos que lhes são peculiares, tais como suas vocações e a inserção regional deste.

O PPC de um curso é, deste modo, um instrumento normativo dos cursos de graduação. Em que pese apresentar elementos estruturais e estratégias de regulação internos, traz consigo elementos políticos fundamentais, por exemplo, a conexão entre questões triviais do curso e as concepções socioeconômicas em sentido amplo. Um dos aspectos mais relevantes do PPC é o perfil do profissional que se pretende formar, que por sua vez, precisa estar alinhado à sociedade na qual este profissional irá atuar.

Veiga (2004) traz uma proposição organizativa do PPC que nos parece bastante interessante. Para a autora, este documento desdobra-se em 3 dimensões: Global (que fala das questões extra-muros da IES e as quais o PPC precisa considerar, como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e Plano Nacional de Educação); Específica (que trata das características de cada graduação, dentro das especificidades de cada área, nas quais se inclui as DCNs) e Particular (que toca nas questões de identidade de cada curso, cada IES e do alinhamento com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI). A partir desta definição, podemos observar este lugar complexo no qual o Projeto Pedagógico de Curso reside: se de um lado, operacionaliza as políticas gerais de formação em nível nacional, de outro, precisa atender às inquietações particulares da sala de aula.

Esta extensão fica patente quando somos impedidos de pensar a construção do PPC pautada somente pelo marco regulatório ao qual está vinculado ou somente pelas práticas cotidianas da sala de aula: na primeira circunstância, deixa-se de levar em conta as especificidades de cada formação. No segundo caso, as questões específicas, por suas instabilidades, sozinhas, deixam de considerar uma dimensão normativa imprescindível para este documento.

Por isto, ao pensarmos neste lugar de tensão no qual o PPC se encontra, é preciso ter em mente que sua elaboração implica uma indagação do papel do curso, qual o papel social que precisa /quer ocupar, quais ações pretendem empreender os atores deste processo. Consideramos este mecanismo de esboçar as intencionalidades da formação a pedra fundamental para o avanço de outras questões que irão culminar com a materialização do documento, que é sedimentado na diferença da comunidade acadêmica envolvida em sua elaboração (docentes, alunos, técnicos e comunidade), mas que extrai destas diferenças pontos de convergência que conferem sentido ao Projeto.

Veiga et al. (2007, p. 11), assinala algumas questões imprescindíveis tanto para a construção como para a execução do PPC e que nos pareceram bastante relevantes destacando, dentre tantas questões, que o PPC precisa ser um processo participativo, implicando a ação articulada dos envolvidos com a realidade da instituição e cuja construção é contínua, sendo produto e processo, incorporando ambos numa interação possível.

Nestes apontamentos, Veiga et al. (2007, p. 12) parece atribuir uma grande importância à dimensão particular do PPC. Porém, mais adiante, ela esclarece que em que pese refletir a realidade da escola, o Projeto de Curso precisa lançar o olhar a esta escola, considerando que ela faz parte de um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.

Desta feita, na Universidade, estas questões são sentidas com mais veemência, se considerarmos o tripé ensino, pesquisa e extensão, que situa o Projeto para as questões mais elementares da formação e, concomitantemente, está num diálogo intenso e inesgotável com este contexto amplo. Num Projeto do Curso de Psicologia, por exemplo, é preciso ajustar as demandas globais, expressas pelas legislações nacionais, as específicas, cuja DCN é a maior expressão, sem minimizar a importância das entidades de classe e do espaço profissional historicamente conquistado e, por fim, as intencionalidades regionais, sejam da região em que o curso está situado, seja da IES ou seja da comunidade acadêmica que o efetiva.

Mas como se dá este processo na prática? Em formas gerais, os elementos que devem aparecer num Projeto de Curso do Ensino Superior subordinam-se, entre outras coisas, a

legislações nacionais instituídas pelo MEC e pelas entidades de classe, que rompem de certo modo com esta lógica da construção coletiva que o PPC deve assumir. Isto fica bastante evidente quando, via avaliação externa, o Projeto Pedagógico de Curso assume o lugar de categoria básica da avaliação, tendo uma série de questões que precisam compulsoriamente contemplar e que dificultam sua construção a partir das necessidades da comunidade acadêmica, dentro dos moldes que citamos acima.

Apesar destas questões, é preciso ter em mente que a Universidade, enquanto instância inovadora, pode converter estes elementos em ferramentas de inovação institucional, criando uma resistência positiva (VEIGA, 2004) a fim de assegurar a compreensão de algumas possibilidades, tais como considerar o PPC e a avaliação como ferramentas de inovação institucional e de contribuição para minimizar/resolver problemas do cotidiano; tomar o PPC como expressão coletiva que articula meios com vistas a determinados fins. Neste movimento de construção coletiva, o organograma curricular deve estar em consonância com estes pressupostos e ser um espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando as demandas da realidade e preconizando uma avaliação como um percurso que leve à emancipação. Por alinhar-se às Diretrizes e ser balizado por princípios gerais que norteiam a formação, o PPC influencia a matriz curricular e é influenciado por ela.

Ante a complexidade que se impõe à construção dos Projetos de Curso e o quanto esta construção fala da formação, seja na vinculação aos pressupostos legais em nível nacional, seja no que diz respeito às intencionalidades e identidades da IES, é preciso, ao decidirmos investigar o desenvolvimento de competências e habilidades em Psicologia, atentarmos para as especificidades de um Projeto de Curso de Psicologia. No caso de nossa pesquisa, nos importamos em tratar do Projeto de Curso de Psicologia a partir do Eixo de Práticas, onde atribuímos destaque às Ênfases e aos Estágios Supervisionados. Aquelas compreendidas como um subconjunto das competências e habilidades das Diretrizes compatível com a concentração de estudos e estágios; estes, por sua vez, como o conjunto de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e que pretende, em última análise, assegurar a consolidação e articulação das competências e habilidades estabelecidas nas Diretrizes e pela própria comunidade acadêmica, quando define as competências relacionadas às ênfases.

3.3.1 O PPC de Psicologia e o eixo de prática: qual o desafio apresentado?

Primeiramente, precisamos reiterar que a prática em Psicologia, num modelo sócio-construtivista claramente adotado no País, precisa suplantar a ideia do psicólogo como mero técnico ou aplicador do conhecimento obtido na academia. O que implica dizer que a academia precisa apresentar nas intenções expressas no PPC, uma articulação entre teoria e prática, expressa pela incidência das práticas psicológicas numa dimensão social. Isto realça mais uma questão relevante que precisamos apontar: apesar de as DCNs trazerem a obrigatoriedade do serviço-escola, o Eixo de Práticas não pode estar restrito a este, sendo esta apenas uma das múltiplas oportunidades de vivência de atuação profissional dos futuros psicólogos.

É preciso também considerar que os Projetos de Curso precisam estruturar seus currículos para o desenvolvimento das competências previstas nas DCNs tanto no que diz respeito ao núcleo comum, quanto no que tange às Ênfases, além de observar as competências voltadas para os cursos da área de saúde. Isto posto, fica fácil de imaginar que a comunidade acadêmica envolvida na construção deste material, precisa ser muito cuidadosa e apresentar um olhar bastante generoso ao pensar o desenvolvimento de seus alunos: esta multiplicidade de “psicologias” pode levar o grupo que o está elaborando o PCC a utilizar uma visão reducionista demais ou ampla demais. Em ambos os polos, a formação ficaria prejudicada e, ousamos falar, até transgrediria a lógica das Competências e Habilidades e das Diretrizes, porque o desenvolvimento destas reside exatamente nas situações onde o discente é desafiado a mobilizar os conhecimentos que possui.

Por isto o PPC precisa, primeiramente, apresentar possibilidades de práticas que o levem a considerar todos os Eixos do Núcleo Comum, de forma encadeada ou, num jargão pedagógico, de modo inter e multidisciplinar e, sem perder de vista estas vivências, trazer à tona o Estágio Supervisionado que também propicie, dentro da vocação do curso, o desenvolvimento de suas competências específicas, sem correr o risco de ser raso, especializado ou disciplinar demais.

Inicialmente, voltaremos às questões relacionadas ao PPC onde evidenciamos este lugar de combinação das demandas legais e das necessidades locais. O eixo de prática emerge no PPC de Psicologia como uma previsão legal das DCNs (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011) expressa nos eixos ligados ao Núcleo Comum, na previsão do estágio obrigatório e nos princípios norteadores das Diretrizes no que diz respeito à relação teoria-

prática. Mas precisa ser também, enquanto oportunidade de resistência positiva, um espaço de vivência do lugar do Psicólogo pelos alunos, a partir de encaminhamentos que reflitam a identidade da IES e do curso. Como a prática deve ser desenvolvida neste sentido na Psicologia? Que elementos precisam estar inter relacionados, a fim de assegurar uma formação que atenda as demandas em nível nacional e local?

Julgamos ser importante considerar, primeiramente, o que vem ser a prática nas Diretrizes Curriculares da Psicologia. Em várias situações, este documento faz menção à prática: nos eixos pertencentes ao Núcleo Comum, nas práticas integrativas que compõem o estágio básico, nas práticas supervisionadas que compõem o estágio específico, etc. Em todas, no entanto, há o destaque para o desenvolvimento de competências como atividade fim. Desta feita, ao elaborar o PPC do curso de Psicologia, seus atores devem atentar para um espaço de integração teórico-prática (atendendo aos pressupostos legais, teóricos, epistemológicos e metodológicos que incidem sobre a formação), mas é preciso ter em mente que, em que pese todas as vinculações legais as quais o curso deve se submeter, estas devem estar a serviço da formação que se pretende, ou seja, alinhadas aos pressupostos do curso.

Apesar deste pressuposto de articulação teoria-prática permeando toda formação, desde os primeiros períodos até a conclusão da graduação, observamos que os currículos ainda privilegiam uma inserção teórica nos primeiros momentos da graduação em detrimento da prática consubstanciada nos estágios, apesar de pontualmente haver momentos de situações que simulam o exercício profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013).

Considerando uma situação ideal, as práticas em Psicologia precisariam ocorrer de forma integrada, ou seja, acompanhar o decurso da formação de maneira interdisciplinar. Assim, pensamos que no Núcleo Comum, as práticas integrativas a que se referem as DCNs, seriam espaços de efetiva consolidação e reajuste destes conhecimentos e deveriam aparecer em espaços assegurados desde o primeiro período, não necessariamente numa estrutura disciplinar, mas com características de um ensino tutorial, onde as amarrações teóricas iriam se consolidando a partir das situações problema simuladas na prática. –

No que diz respeito aos estágios específicos – mais precisamente às ênfases é preciso salientar que estas não podem prescindir dos saberes, competências e habilidades adquiridos no início da formação, mas devem constituir-se no ponto alto desta formação integrada, onde o estudante, munido destas ferramentas, irá de forma espiralada, agregar valor a seu percurso formativo, conseguindo efetivamente se posicionar ante às situações mais diversas, consolidando uma formação generalista que o permita resolver seus problemas profissionais e tomar decisões a partir de múltiplos aspectos, e não de modo estagnado. Vale destacar que

para que este modelo se consolide, é imprescindível compreender as ênfases como uma abordagem ampla de algum domínio da Psicologia e não como uma especialização precoce, o que pensamos ser o ponto mais controverso da formação.

Consideramos que o grande desafio desta formação reside nos problemas enfrentados no seio da maioria dos cursos de Psicologia, em especial das Universidades Públicas, já bastante debatidas na mídia, alguns elencados a seguir:

1. Os professores, muitos deles bacharéis e extremamente especializados, não dispõem de conhecimento acerca dos instrumentos legais de cunho pedagógico, não operacionalizando sua prática a partir destes pressupostos;
2. Um trabalho que privilegie a construção de um Projeto de Curso que contemple um currículo integrado demanda, mais do que uma articulação formal, um espaço de discussão entre os atores deste processo, para que seja discutido o percurso formativo conjuntamente;
3. Esta interlocução entre as diferentes áreas da Psicologia, expressas em um currículo integrado, requer um corpo docente em bom número para articular as discussões, realizar supervisões competentes, dar feedbacks. As IES públicas têm, em regra, um quadro de docentes bastante reduzido e a maior parte envolvida com tantas atividades que inviabiliza a concretização deste processo.
4. Por fim, é preciso considerar que a maior parte dos docentes atuais teceram sua formação a partir de um modelo tradicional e que a própria contratação de professores segue a lógica cartesiana. Para ser ator no processo de construção de um PPC de curso que contemple uma matriz curricular integrada e cuja prática seja contemplada desde os momentos iniciais da formação, é preciso investir em formação continuada, que os leve a compreender o *modus operandi* deste desenho curricular e não só os conduza a consolidar estes pressupostos na gestação do Projeto de Curso, mas também os ofereça as bases para a efetivação deste modelo.

Ante estes apontamentos, podemos expor algumas assertivas que na exposição dos resultados, quando traçarmos o paralelo entre esta dimensão teórica e o Projeto de Curso de Psicologia da UFAL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013) submetido à análise, poderão ser ratificadas ou refutadas: 1. O PPC precisa transitar entre as normativas nacionais e as inquietações particulares de uma sala de aula; 2. A matriz curricular dentro desta perspectiva, precisa ser um mecanismo que favoreça à aquisição de competências e habilidades. Neste sentido, precisa integrar os saberes horizontalmente, verticalmente e

transversalmente; 3. Por fim, as ênfases devem estar desenhadas como possibilidades de ampliação dos saberes e não como espaços de especialização. Esta configuração é primordial para o atendimento ao perfil do egresso generalista cuja abordagem teórico-metodológica que o embasa determina.

Como expressão máxima da prática e por isto alvo de nossa investigação, nos preocupamos em discorrer sobre os estágios da Psicologia, analisando não só o seus fundamentos legais, mas também como na prática pode constituir-se em um lócus fundamental para a garantia de uma formação que efetivamente privilegie as múltiplas facetas da Psicologia.

3.4 O estágio curricular: questões normativas e um olhar para o estágio em psicologia

3.4.1 A lei de estágio e o posicionamento do CFP: as normativas em nível nacional

Apesar de não termos feito um levantamento estatístico, podemos afirmar, pela própria vivência profissional, que a maioria dos cursos de graduação possui previsão de estágios obrigatórios para a sua integralização. A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares, os estágios supervisionados têm ocupado um lugar de destaque para as instituições formadoras, em especial por demandarem uma nova configuração do olhar sobre a prática, distinta do que era preconizado até então.

Isto posto, em que pese haver diferenças na forma ou carga horária, é preciso destacar que os estágios têm uma normativa em nível nacional, expresso pela Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Este diploma legal prevê, dentre outras coisas, a indissolubilidade entre teoria e prática da realidade na qual o profissional vai edificar sua identidade. Esta perspectiva, por si só, já sustenta um novo paradigma teórico-metodológico emergente no que concerne à formação, que não mais tem sentido se não vier munida de uma função social de preparação para o trabalho, como observamos já no primeiro artigo da lei, quando o estágio é definido como:

[...] 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. (BRASIL, 2008).

Nos parágrafos deste mesmo artigo, a redação atenta para algumas questões relevantes: o estágio deve fazer parte do PPC e integrar o percurso formativo do aluno (parágrafo 1º); este tem como intuito o desenvolvimento das competências da formação e da contextualização curricular. Fala também que o objetivo do estágio é propiciar o desenvolvimento do educando para uma vida cidadã e para o trabalho (parágrafo 2º). Basta voltar o olhar para este artigo introdutório para observarmos o alinhamento do legislador com as políticas educacionais vigentes no Brasil. O estágio é considerado um espaço aonde o aluno vai, de forma assistida, desenvolver suas atividades nos ambientes profissionais, para a consecução dos fins a que se prestam esta formação: há expressamente a previsão do desenvolvimento das *competências próprias da atividade profissional*, além do *desenvolvimento da vida cidadã e para o trabalho*.

Neste ínterim, o estágio emerge como um espaço do fazer reflexivo e refletido. Um lugar que, embora seja a materialização do saber-fazer, não marginaliza as dimensões epistemológicas, históricas, éticas e sociais. Ao contrário, estas servem como subsídios para o desenvolvimento destas práticas e são discutidas nos momentos de supervisão. A Lei 11.788, fala de forma expressa que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008).

Este espaço de pensar a prática é justamente a linha divisória entre o estágio e o mundo do trabalho. Através da supervisão, a prática vai sendo orientada seja presencialmente, seja de forma indireta. O preceptor (que acompanha o aluno estagiário in loco) e o supervisor (docente que provoca esta articulação entre a academia e o mundo do trabalho) devem atuar como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte teórico, psicoemocional – caso seja necessário – e sensibilizar os discentes através da trilogia ação-reflexão-ação, levando-os a estarem permanentemente se indagando sobre o percurso de sua formação e suas estratégias de atuação frente às situações que lhes são apresentadas (MARRAN, 2011).

É preciso, entretanto, salientar que, uma vez aprovada, a Lei passa a ser objeto de estudo por diversas entidades que tratam da formação. Com a Psicologia, não foi diferente. Várias entidades que tratam da formação se debruçam sobre as previsões legais agora vinculantes e estudam o impacto destas na formação. Para exemplificar, iremos nos deter ao percurso do Conselho Federal de Psicologia que, tomando a Lei 11.788/2008 e as DCNs, orienta as IES no que diz respeito ao tema:

Os serviços prestados por meio das atividades de estágio deverão atender às demandas dos contextos e cenários nos quais as atividades estão inseridas. As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam que essas atividades devem ser organizadas de forma a permitir a inserção da (o) estudante em diferentes contextos institucionais e sociais, articulada com profissionais de áreas afins. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, também, que os estágios obrigatórios dos cursos de Psicologia devem se estruturar em dois níveis, a saber, o básico e o específico, cada um com sua carga horária própria (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 14).

O estágio básico diz respeito à articulação com o núcleo comum e seus respectivos eixos. Por esta natureza, devem estar distribuídos ao longo de toda formação. Portanto, o desenvolvimento das competências e habilidades previstas caminha da baixa para a alta complexidade, acompanhando o processo de formação (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 12-13). O estágio do núcleo básico, por ser oferecido nos primeiros anos do curso, interpela o discente sobre questões ainda não trabalhadas na sua formação acadêmica, induzindo-o a refletir sobre questões referentes ao domínio da Psicologia e leva-o à promoção dos conhecimentos requeridos para o exercício profissional.

É preciso destacar também que o estágio básico é pensado dentro de um novo paradigma quanto aos objetivos, atividades e o papel do estagiário. Há uma compreensão de que as competências a serem desenvolvidas / utilizadas não precisam estar restritas às atividades-fim do psicólogo, mas este estudante precisa sentir-se parte do contexto, e atuar nas mais diversas situações que um ambiente profissional impõe.

Esta integração de conhecimentos, habilidades e atitudes nos mais diversos campos, agregando as apropriações teóricas com as situações de trabalho desde os primeiros momentos da formação, constituem a grande inovação do estágio básico em Psicologia. Através dele, “[...] os acadêmicos têm a oportunidade de exercitar a integração entre teoria – prática – teoria, tornando-os mais preparados para a realização futura dos estágios específicos/profissionais” (MARTINS; NASCIMENTO; COSMO, 2011, p. 6)

Já os estágios específicos dizem respeito às ênfases. Estão voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao campo da intervenção profissional (SEIXAS et al., 2013, p. 117). De acordo com a redação das DCNs em Psicologia (BRASIL, 2004), “[...] a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia”.

Para o Conselho Federal de Psicologia (2013, p. 13), por seu turno, o estágio específico: “Inclui o desenvolvimento de práticas integrativas dos conhecimentos, habilidades e competências ligadas a cada uma das ênfases curriculares propostas pelo curso”.

Lançados os apontamentos que abordam a questão da Lei do Estágio e das proposições do CFP acerca da formação ao Psicólogo no País, julgamos ser pertinente suscitar algumas indagações acerca do papel efetivo do Estágio para os fins a que se destina, ao alinhamento com os pressupostos teóricos e epistemológicos ao qual faz opção e até mesmo a atividade de supervisão, compreendida como um espaço de interlocução e de apropriação de estratégias para otimização das atividades.

Primeiro cumpre-nos retomar o artigo 1º da Lei de Estágio. O *caput*, ao definir o que é estágio, atenta para a importância de ser desenvolvido no ambiente de trabalho. Ao fazer esta delimitação, a Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008) deixa claro que o estágio é uma espécie do gênero prática, com contornos bem específicos. Simulações ou atividades práticas desenvolvidas dentro da Universidade não podem ser assim considerados, tendo em vista que o estágio se delinea a partir das atividades desenvolvidas em situações reais de atuação profissional. No parágrafo 2º deste mesmo artigo, o diploma legal expressa a opção epistemológica e teórica assumida pelo País em nível nacional. Ao falar em desenvolvimento de competências e contextualização curricular com o fito de garantir a formação para a vida cidadã e para o trabalho, o legislador fala de um lugar de formação que precisa lançar profissionais para o trabalho e para a vida em comunidade, cujos pressupostos têm sua base na teoria sócio-construtivista e, por conseguinte, estão inter-relacionados com o desenho econômico de características neoliberais do Brasil.

Um outro aspecto da Lei que precisa ser destacado neste trabalho, constante do artigo 3º, parágrafo 1º, quando fala da obrigatoriedade do supervisor para as atividades de estágio, tanto da IES quanto do que chama de parte concedente, que chamamos de preceptor, aquele profissional que, no ambiente de estágio, tanto delega atividades quanto interfere no lugar do estagiário.

Sobre a supervisão em Psicologia, pensamos que este lugar reveste-se de uma importância bastante significativa, se considerarmos a amplitude de atuações do Psicólogo em suas mais distintas abordagens. Primeiramente, destacamos a importância da regularidade da atuação do supervisor, seja em nível do campo de prática, seja na IES. Este lugar de “supervisionar” as ações discentes, implica em orientar desde o planejamento, até tecer observações de caráter avaliativo, a fim de efetivamente promover o desenvolvimento das competências dos graduando, desafiando-os a ampliar suas intervenções. Este alinhamento entre o supervisor local e o Institucional certamente é - essencial para que as ações do estágio, desde a construção do plano, ocorram a contento. É preciso haver uma concatenação entre os objetivos da formação universitária com ações desenvolvidas nos espaços que recebem os

alunos, estas devidamente mediadas por supervisores que compreendam que as intervenções e os manejos das relações estabelecidas no campo de prática e na supervisão institucional, incidem necessariamente sobre diversos aspectos da formação: técnicos, metodológicos, epistemológicos, éticos, etc.

Assim compreendemos que o perfil do supervisor, em que pese as questões legais que exijam a formação em Psicologia, precisa contemplar um profissional apto a se deslocar com facilidade do enfoque da ênfase ou da abordagem ao qual é filiado, e compreender que o lugar do Psicólogo é multi e interdisciplinar, demandando com frequência uma visão mais ampla que assegure o desenvolvimento das habilidades e competências e fazendo jus ao pressuposto máximo apresentado nas Diretrizes, que é o de formar profissionais generalistas.

Lançadas estas questões, buscaremos, ao discutirmos os resultados de nossa análise, apontar os pontos de convergência e ruptura ente estes pressupostos teóricos e o estágio presente no PPC de Psicologia da UFAL. Pensamos que estes somente assegurarão o desenvolvimento de competências e habilidades se, para além do propósito de fazê-lo assim, houver uma relação entre os supervisores e, mais do que isto, esta compreensão da Psicologia como uma ciência que não é capaz de existir em compartimentos, pois sua própria razão de ser pressupõe múltiplas dimensões, razão pela qual a realização de atividades profissionais unidirecionais ou supervisões restritas a questões técnicas, a descaracterizam por completo.

4 METODOLOGIA

4.1 Processo teórico-metodológico e contexto da investigação

Inicialmente, gostaríamos de destacar que a pesquisa na área que escolhemos pressupõe uma característica qualitativa pelo próprio desenho que assume ao analisar-se um contexto de graduação, onde há uma pluralização das esferas da vida. Flick (2009, p. 21), situa com propriedade as razões com que a pesquisa qualitativa vem tomando vulto:

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação do objeto.

Logo, não cabe nas pesquisas qualitativas que envolvem as ciências humanas ou sociais, pensar numa metodologia que incorpore uma trajetória estática, desconsiderando toda dinâmica imbricada neste processo. Na verdade, é preciso considerar um nexos de conveniência entre os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

No caso desta pesquisa, envolvendo o desenvolvimento das competências e habilidades no eixo de prática do curso de Psicologia da UFAL, foi utilizada a Análise Documental e a Observação Participante, além da revisão bibliográfica sobre o tema em questão.

4.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram professores e estudantes do Eixo de Prática do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Campus AC Simões). A ideia inicial era a de observação de uma turma de Práticas Integrativas e outra de Práticas Supervisionadas ao longo de um ano. Contudo, devido à greve e respectiva suspensão das atividades de Práticas Integrativas, os participantes da pesquisa foram um docente e as alunas de uma turma de Práticas Supervisionadas, restando apenas três momentos de Práticas

Integrativas, sobre as quais iremos falar mas que, pelos poucos dados que dispomos, não nos permitiram proceder a sua análise. O critério de inclusão adotado para os estudantes foi estar devidamente matriculado nas Práticas Integrativas ou Supervisionadas do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (Campus AC Simões) ou ser docente destas disciplinas, que são os espaços de discussão dos estágios básico e específico, respectivamente, junto ao supervisor da IES. A escolha destes espaços se deu em função de serem o local onde a prática é refletida e onde as intervenções sobre as experiências de estágio são realizadas pelo supervisor da IES.

Entre os critérios que nortearam a escolha do curso da UFAL, estão: o fato de haver um movimento dentro do curso de buscar repensar as práticas de sala de aula e sua conexão com o que é preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais; a preocupação do grupo de pesquisa Processos Educacionais e Desenvolvimento Humano, de se ocupar das questões de aprendizagem dentro das instituições e, na esteira destas discussões, a necessidade de debruçar-se sobre o modelo de ensino-aprendizagem emergente, pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Outro aspecto bastante relevante para o estudo dessa temática é o fato de a pesquisadora ser, junto à Pró-reitoria de graduação da Instituição, a técnica responsável pelas questões pedagógicas do curso de Psicologia. Essa incursão pela organização curricular e sua interface com o eixo de práticas, no qual se pressupõe que as competências são utilizadas, aprimoradas e/ou desenvolvidas, pretendeu colaborar tanto com a melhoria da formação dos psicólogos da Universidade, quanto nas próprias intervenções a serem feitas a partir da Pró-reitoria.

4.3 Materiais selecionados

Para realizarmos a análise documental, nossa pretensão foi a de selecionar materiais que representassem o marco legal da Psicologia, estabelecendo uma coerência dentro da temática das competências e habilidades, tanto na esfera nacional quanto na local. Assim, selecionamos a Diretriz Curricular de Psicologia, documento que vincula todos os cursos em nível nacional; o Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFAL do campus AC Simões; e a prova ENADE de 2012, representativa da avaliação do curso e que precisaria “conversar” com a Diretriz. Todos estes documentos são considerados de qualidade a partir do que expomos acima: são autênticos, possuem credibilidade, são representativos e significativos dentro do universo da pesquisa.

Na observação participante, os materiais foram um *check list* (**Anexo A**) com a listagem de todas as competências e habilidades previstas nas DCNs e no PPC e um diário de campo, onde procuramos registrar o máximo de trocas verbais dos participantes. Preservamos o anonimato dos participantes e registramos os eventos em sequência, buscando ser o mais fidedignos possíveis às situações de campo (ANGROSINO, 2009, p. 60).

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Para realizar uma pesquisa que visa à análise do desenvolvimento de competências na formação do Psicólogo, é preciso que o investigador considere que, antes de existir, o curso está vinculado a pressupostos legais na esfera nacional e na própria IES. Assim, para conseguirmos compreender esta formação, pinçamos alguns documentos que compõem o marco legal da formação em Psicologia, realizando a Análise Documental dos mesmos e, em seguida, partimos para a observação Participante das atividades de Prática expostas acima (Práticas Integrativas e Supervisionadas). Estas técnicas foram criteriosamente selecionadas para a consecução dos objetivos da pesquisa. Abaixo, faremos o detalhamento destes procedimentos, para que o leitor possa compreender em que medida, cada método se alinha ao que pretendemos investigar.

4.4.1 A ética na pesquisa

Na pesquisa em tela, o Projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de ética da UFAL e a pesquisa só foi iniciada, após o parecer do comitê (**Anexo B**).

Além disso, o TCLE seguiu todas as orientações do referido Comitê e foi lido e assinado pelos participantes, sejam os docentes, sejam os alunos envolvidos.

No processo de qualificação, questões de natureza ética foram levantadas, em especial o fato de o objeto de pesquisa ser o espaço de formação da própria Universidade, o que demanda um cuidado ainda maior no que tange ao sigilo e ao retorno da pesquisa para o grupo, o que provocou o ajuste de algumas etapas, a fim de torná-las mais transparentes. DA etapa mais relevante foi a necessidade de inteirar o grupo pesquisado das impressões adquiridas no decurso da investigação, para que, antes da publicação dos dados, conheçam de seu teor. Esclarecidas estas questões, passaremos à explanação de algumas informações relevantes sobre o universo da pesquisa para em seguida tratarmos dos aspectos mais técnicos da metodologia adotada no desenvolvimento do trabalho:

4.5 Procedimentos de análise de dados

4.5.1 Análise documental

A vida em sociedade pressupõe diversas atividades que produzem registros. Estes, apesar de serem produzidos com o intuito de deixar rastros da história de um indivíduo ou de um grupo, podem ser valiosos objetos de pesquisa. Analisados de um modo qualitativo, [...] "a pesquisa contará com a informação sobre aquela realidade em estudo que estiver documentada neste de dados" (ANGROSINO, 2009, p. 231).

Quando um pesquisador utiliza documentos para pesquisa, ele precisa usar técnicas apropriadas para o manuseio e análise do mesmo. É preciso primeiramente, avaliar a qualidade dos documentos (SCOTT, 1990, p. 6, apud FLICK, 2009, p. 233), que estaria expressa na autenticidade, credibilidade, representatividade e significação. Depois, é preciso considerar o contexto histórico nos quais os documentos foram construídos, para compreensão do arcabouço teórico que influenciou os mesmos, evitando um olhar contemporâneo.

4.5.2 A coleta de dados na análise documental

Após selecionados os documentos, os dados foram coletados a partir do método proposto por Pimentel (2001, p. 184). A autora estabelece os seguintes passos para a sua pesquisa: a seleção dos documentos, a organização do material que para ela significa "processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo", o que comporta várias técnicas e os procedimentos da análise documental, que se resumiu, grosso modo, na "[...] codificação, interpretação e inferências sobre as informações contidas na publicação, desvelando seu conteúdo manifesto e latente" (PIMENTEL, 2001, p. 189). (ver texto, muitos períodos separados apenas por vírgulas)

Em nosso trabalho, buscamos seguir os mesmos passos, porém de modo ajustado às demandas da pesquisa. Primeiramente, ocorreu a **seleção** dos documentos, considerando a trajetória de construção do curso de graduação em Psicologia. As Diretrizes, como verificamos, a despeito de outras questões legais que incidem sobre o Ensino Superior, são os documentos que instituem uma organização curricular baseada em competências e habilidades e que balizam todos os cursos de graduação em território nacional, apesar de elas preconizarem certa liberdade para as demandas regionais. Dentro desta margem de liberdade

facultada pelas DCNs, aparecem os PPCs - os referenciais de cada curso de graduação em nível regional - que, se de um lado precisam conversar com as DCNs naquilo que tem caráter dispositivo, de outro, precisam ser a expressão das particularidades da IES, consubstanciada na voz da comunidade acadêmica que o concebeu. Por fim, e fechando um ciclo de formação, está a prova do ENADE, ferramenta instituída pelo SINAES e que pressupõe a aferição da formação a partir das competências e habilidades e demais elementos contidos nas DCNs.

Assim, neste sentimento de encadeamento, realizamos a seleção dos documentos de nossa pesquisa. Uma vez selecionados, procedemos à **organização** do material. Esta etapa representou, a despeito de não serem muitos os documentos a serem analisados, em a construção de uma coleção entre cada documento e a bibliografia associada. Era preciso compreender cada material à luz de sua história e de seu arcabouço teórico, para que, quando da análise propriamente dita, tivéssemos uma compreensão do que cada material representava para o trabalho de pesquisa.

Por fim, a **codificação**, interpretação e inferências destes documentos foram realizadas, tomando como fio condutor a ideia das competências e habilidades previstas nas DCNs, conforme veremos a seguir.

4.6 A observação participante

A observação participante aparece como relevante em nossa pesquisa, quando buscamos acessar as discussões acerca das práticas dos estudantes de Psicologia da UFAL e verificar quais competências e habilidades previstas nas DCNs são desenvolvidas nestes momentos. Consideramos esta a técnica mais significativa para atingirmos nossas metas de pesquisa. Para Flick (2009, p. 207),

As principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação.

Assim fizemos. A nossa observação participante incidiu sobre as turmas de Práticas Supervisionadas I e II, no decurso do ano de 2015. Procuramos, para além de sermos ‘observadores’, atuarmos como agentes de transformação da formação dos alunos e do supervisor, compartilhando experiências, acrescentando informações que julgamos relevantes, realizando questionamentos. Enfim, procuramos fazer jus à característica primordial desta estratégia metodológica, captando os relatos de todos os participantes, mas não atuando como expectadora e sim, ampliando as possibilidades de discussão sobre as situações relatadas.

4.6.1 A coleta de dados na observação participante

Após uma média de dois encontros em cada “Prática”, a adesão da UFAL à greve fez com que os alunos deliberassem pelo encerramento das Práticas Integrativas, restando-nos observar as Práticas Supervisionadas, cuja continuidade foi aceita pelo Comando de Greve da ADUFAL.

Iniciamos as observações no grupo de Prática Supervisionada com ênfase em saúde no dia 16/07/2015. Antes de os trabalhos de supervisão iniciarem, houve uma pequena apresentação sobre como o trabalho era desenvolvido e de nossa parte, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (**Anexo C**) e explicitado em que moldes a observação ocorreria.

O grupo de Práticas Supervisionadas agrega, simultaneamente, alunas matriculadas em Estágio Específico 1 e 2. Por optarem pela ênfase em saúde, os campos de estágio estavam distribuídos entre Hospital Universitário – HU, Unidade Básica de Saúde do Graciliano Ramos (UBS) e uma aluna realizou o estágio no Hospital Memorial Arthur Ramos. O objetivo era coletar as mais diversas situações relatadas pelas alunas, pelo professor e até nossas intervenções, com um olhar voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas nas DCNs e PPC do curso da UFAL.

Durante as observações, foi produzido um diário de campo que serviu de referencial para a análise, que foi realizada dentro dos seguintes parâmetros: inicialmente classificamos as competências do artigo 8º e as habilidades do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação da Psicologia em Competências / Habilidades relacionadas às Práticas Profissionais e Competências / Habilidades Científicas. Isto posto, realizamos uma correspondência de cada uma destas por categoria e, em seguida, um cálculo de frequência simples de cada uma destas, aferindo quais destas categorias apareceu com mais frequência. Na discussão dos resultados, analisamos esta incidência com outros elementos contextuais que justificam a escolha do legislador e sobretudo das opções metodológicas e epistemológicas que o motivaram.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Findas as considerações acerca dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, chega, enfim, o momento de discorreremos sobre os resultados de nossa análise. Como toda pesquisa qualitativa, em que pese tratarmos com muito cuidado a opção metodológica que adotamos, é sabido que os resultados aqui expostos falam de um recorte que adotamos em detrimento de tantos outros possíveis.

Antes de discorrer sobre as particularidades da análise, gostaríamos de abrir um parêntese para tratarmos desta nova forma de concepção curricular, de onde derivam todas as normativas educacionais a partir de então: o currículo por competências e habilidades. Primeiramente, vale destacar que subjaz a esta configuração um aporte teórico que, em voga na Europa, tomou corpo em vários lugares do mundo: o sócio-construtivismo, cujo maior expoente é César Coll. Esta teoria preconiza, dentre outras questões, que a aprendizagem é processada via maturação biológica (herança da Epistemologia Genética de Piaget) e por meio das interações e mediação da cultura (ideia extraída do Sociointeracionismo de Vigotski). Então, se o modo de aprender é interdisciplinar, de forma integrada, estes teóricos defendem que uma formação de qualidade é a que privilegia uma formação ampla, e não em compartimentos isolados, como é formatado no currículo tradicional. Assim, o sujeito a ser formado precisaria deslocar-se do lugar de aprendiz do saber para o aprendiz do saber fazer, o que demandaria o desenvolvimento de competências e habilidades para além dos conhecimentos teóricos assimilados.

A contrapartida é que – e é neste ponto que lançamos nossa provocação – este momento de ruptura com o currículo tradicional alinha-se a um lapso temporal de profundas alterações na Ordem Econômica em nível nacional e mundial. A globalização passa a ser o modelo econômico da vez e, para a consolidação deste modelo, se fazia necessário formar profissionais com perfis diferentes dos de até então, o que pensamos que foi a grande justificativa para a nova opção teórica metodológica adotada pelo País e divulgada como redentora. Quando pensamos que para além das perdas e ganhos de cada modelo, está em jogo o que se pretende auferir, tendo em vista o modelo socioeconômico que passava a vigorar.

Contudo, não partimos, nesta pesquisa, das questões ideológicas em jogo neste processo. Importa o fato de que o Brasil adota um novo modelo econômico que deságua nas políticas educacionais e, a partir daí, a formação em quaisquer níveis e modalidades da educação nacional precisa ser reconfigurada, suscitando a questão objeto deste trabalho: como

as competências e habilidades são desenvolvidas nas práticas do curso de Psicologia da UFAL? Transitaremos entre as Diretrizes, o Projeto de Curso – com ênfase no Estágio Específico-, para, por fim, falarmos da prova do ENADE, fechando o ciclo que vai do planejamento à avaliação.

Assim, pretendemos nas linhas que seguiremos tratar sobre os resultados da análise dos documentos selecionados, da observação participante e, por fim, de como estes dados nos permitem uma análise mais extensa sobre o objeto da pesquisa.

5.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS)

Na segunda seção, dedicamos um espaço para tratarmos de aspectos relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, primeiramente a partir de sua inserção no sistema oficial de ensino do País e, mais adiante, dos aspectos que versam sobre a DCN de Psicologia – seus fundamentos teóricos, epistemológicos, históricos e filosóficos. Dentre as considerações que tecemos, a questão do modelo curricular baseado em competências e habilidades ocupa um lugar central, tendo em vista ser este o recorte mais específico deste estudo. Assim, ao tomar a DCN de Psicologia (Resolução nº 5, de 15 de março de 2011) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011) como documento de análise – e considerando ser este o diploma que normatiza a graduação em Psicologia do País – nosso olhar recai sobre este aspecto da formação.

Ao analisarmos este material à luz do modelo curricular baseado em competências e habilidades, percebemos haver algumas questões que aparecem relacionadas a conceitos inovadores e que gravitam em torno destes, não nos permitindo deixá-los sem as devidas considerações. As noções expressas neste documento representam uma mudança no enfoque formativo, de um modelo disciplinar para uma formação que privilegia diversos aspectos, em especial a convergência dos princípios, fundamentos, condições de oferecimento e os procedimentos – expressos no planejamento, implantação e avaliação.

Observamos que esta quebra de paradigma materializa-se substantivamente na mudança de uma visão clínica, conservadora e unidisciplinar, para o reconhecimento de que a Psicologia é uma ciência plural, ou seja, constitui-se por múltiplas “psicologias”, como bem explicita (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Pensamos que na tentativa de materializar este paradigma emergente é que a estrutura de Núcleo Comum e Ênfases se apoiam: o primeiro como a garantia de manutenção da

identidade nacional. As segundas como uma possibilidade de contemplar as demandas regionais, a identidade do curso.

Porém, como explicitamos na seção destinado à formação teórica, o conceito de ênfases foi bastante questionado e inserido nas Diretrizes a contragosto de parte do grupo responsável por sua elaboração, que as consideravam como especializações precoces e como meras reedições das áreas hegemônicas da Psicologia (BERNARDES, 2004). Pensamos que este conceito é, de fato, bastante movediço. A redação das DCNs, ao defini-las como um “[...] conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 4), nos leva a crer que, de fato, há uma mudança no fluxo da formação, para que haja o mergulho nestes domínios, em especial quando o estágio específico vincula-se a estes e há a previsão expressa da definição de competências, habilidades, conteúdos e experiências de ensino, o que nos sugere um “miniorganograma curricular” dentro da formação e incita ainda mais este desconforto em torno das ênfases.

Este documento, aliás, atribui à articulação teoria-prática uma grande relevância, reservando, além dos estágios, um dos Eixos do Núcleo Comum (Eixo de Práticas) que segundo seu texto deve permitir “[...] a inserção do graduando em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais das áreas afins” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 2).

Consideramos que esta definição do eixo de práticas vai completamente de encontro ao conceito de ênfases: enquanto um sugere a maior ampliação possível de vivências profissionais, inclusive articulando as questões específicas da formação, o último fala de delimitação e concentração de estudos, estabelecendo, a nosso ver, um feudo epistemológico. Bernardes (2012) ratifica esta questão quando fala da clássica discussão entre o perfil generalista ou especializado na formação do psicólogo, ressaltando que a formação generalista constitui um certo mito, desde os tempos de currículo mínimo (geralmente focado na atuação clínica, individualizante) e atualmente, com o saber fazer fragmentado em especialidades (as ênfases). Assim, este desafio de formar profissionais generalistas, a despeito de previsão expressa das Diretrizes no perfil do egresso, encontra alguns pontos controversos, que veremos adiante.

Apesar destas controvérsias que emergem no seio deste documento, o desenvolvimento de competências e habilidades permeia toda a ideia central das Diretrizes. Há as competências gerais que são comuns a todos os cursos da área de saúde (art. 4º), as

competências e habilidades específicas (arts. 8º e 9º, respectivamente) e ainda a previsão de competências e habilidades relacionadas às ênfases. Há ainda aquelas que não aparecem no documento, mas que, tacitamente, precisam ser desenvolvidas em qualquer profissão, que chamamos de competências genéricas. Esta configuração revela, em nosso entendimento, esta interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, uma tensão histórica na qual a Psicologia se sustenta: em alguns momentos prevalecem as características das Ciências Humanas, em outras as das Ciências da Saúde. Por serem consideradas as “competências e habilidades específicas” do curso de Psicologia, nossa análise vai recair sobre aquelas expressas nos art. 8 e 9. Preliminarmente, as listamos (**Anexo A**) e categorizamos do seguinte modo:

- ✓ Competências:
 - a. Relacionadas às práticas profissionais;
 - b. Relacionadas a procedimentos científicos.

- ✓ Habilidades:
 - a. Relacionadas às práticas profissionais;
 - b. Relacionadas a procedimentos científicos.

As competências e habilidades relacionadas à prática, como o próprio nome diz, dizem respeito àquelas que falam do lugar do Psicólogo em seu fazer cotidiano. Aquelas relacionadas aos procedimentos científicos, por seu turno, falam da atuação do Psicólogo em seu lugar relacionado à investigação científica, à pesquisa. As competências que se referem às Práticas desdobram-se naquelas que dizem respeito, por exemplo, às comunicações profissionais, àquilo que o graduando precisa desenvolver para além dos conhecimentos específicos, que podemos denominar aqui de campos multi e interprofissional, às ações preventivas e terapêuticas e à psicoterapia e aconselhamento. As que se caracterizam como competências de procedimentos científicos englobam as ações voltadas para a pesquisa, como as comunicações e investigações científicas, aos instrumentos e procedimentos, e ao próprio conhecimento científico.

Esta categorização não foi aleatória. Como foi apontado na sessão que tratou do currículo por competências, este decorre diretamente de uma reorientação do sistema educativo, cujo lastro se encontra na mudança do paradigma do saber para o saber fazer. Isto representa a mudança da estrutura do currículo, que migra de um modelo disciplinar para um modelo baseado em competências e habilidades, que representa, grosso modo, que os

conteúdos só passam a ter sentido a partir de ações concretas. Além disso, por ser de cunho eminentemente sócio-construtivista, a Diretriz Curricular de Psicologia é estruturada sobre as finalidades da educação – que englobam os princípios e fundamentos da formação – e a programação pedagógica – que diz respeito à operacionalização do curso. Nesta perspectiva, dois dos princípios mais relevantes são a preparação para a vida cidadã e para o trabalho e o investimento na pesquisa. Daí nossa preocupação em situar as competências e habilidades dentro daquilo que é basilar para a formação, a partir dos fundamentos teóricos e epistemológicos da pesquisa.

Situado o critério de nossa escolha, para melhor visualização do que discutimos, elaboramos a tabela abaixo com a distribuição das competências e habilidades dentro das categorias de análise que elegemos:

Quadro 1 - Competências Específicas do Psicólogo

Continua

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO PSICÓLOGO	
RELACIONADAS COM A PRÁTICA	RELACIONADAS A PROCEDIMENTOS CIENTÍFICOS
Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.	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.
Atuar Inter e Multiprofissionalmente sempre que a compreensão dos fenômenos e processos envolvidos assim o recomendar.	Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista sua pertinência.
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.	Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, inclusive outros materiais de divulgação.
Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.	Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.
Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.	

Quadro 1 - Competências Específicas do Psicólogo

Conclusão

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO PSICÓLOGO	
RELACIONADAS COM A PRÁTICA	RELACIONADAS A PROCEDIMENTOS CIENTÍFICOS
Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.	Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional
Realizar diagnóstico e avaliação de processos de indivíduos, de grupos e de organizações.	
Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre seus agentes sociais.	
Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros.	
Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.	

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 2 – Habilidades Específicas do Psicólogo

HABILIDADES ESPECÍFICAS DO PSICÓLOGO	
RELACIONADAS COM A PRÁTICA	RELACIONADAS A PROCEDIMENTOS CIENTÍFICOS
Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades em diferentes contextos.	Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos.
Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.	Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área de Psicologia.
Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso e estados subjetivos	Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de observação científica.
	Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez realizada esta classificação, cumpre-nos tecer algumas considerações sobre a formação e sobre a prática. Inicialmente, ratificamos que as competências e habilidades presentes nos arts. 8º e 9º das DCN, falam sobre a formação específica do Psicólogo, estando associada ao núcleo comum. Portanto, depreende-se que todo e qualquer Psicólogo em território nacional precisa, em tese, desenvolvê-las.

Ao verificarmos a coluna das competências relacionadas com a prática, fica bem nítida a prevalência destas com relação àquelas relacionadas com os procedimentos científicos. Como tratamos anteriormente, os teóricos que embasam nossa pesquisa, em especial, César Coll, atribuem grande relevância à concretude das ações, ao saber fazer, conferindo pouca ou nenhuma importância ao saber descontextualizado. Assim, um documento construído sob a égide do socioconstrutivismo, precisa privilegiar a dimensão prática como um aspecto fundamental da formação. Contudo, julgamos que isto não representa, de nenhum modo, um declínio da importância da pesquisa. Da forma como são tratadas nas Diretrizes, estas competências são interdependentes e complementares: a partir da prática e pela prática, vai se fazendo necessário o desenvolvimento das competências relacionadas à pesquisa, uma categoria ampliando o campo de possibilidades da outra, ambas protagonistas da formação do psicólogo.

No que tange às habilidades – tratadas por nós anteriormente como os elos para o desenvolvimento das competências – percebemos que há um equilíbrio entre aquelas relacionadas às práticas e as relacionadas aos procedimentos científicos, o que para nós, tem uma razão de ser. Apesar de o art. 9º das Diretrizes expressar taxativamente o rol de habilidades a serem desenvolvidas pelo psicólogo, estas, tal como as concebemos, não podem ser reduzidas a algumas possibilidades. O desenvolvimento de habilidades, a nosso ver e de acordo com o lastro teórico no qual nos apoiamos, pressupõe um sem número de arranjos possíveis, daí a prevalência em igual número de uma e de outra categoria, como sendo o mínimo de habilidades a serem desenvolvidas para que, articuladas, permitam o desenvolvimento das competências demandadas de um psicólogo.

Assim, a Diretriz Curricular para a graduação em psicologia, tal como é configurada, impacta profundamente os cursos de graduação, na medida em que desloca o protagonismo da formação do conteúdo para as competências e habilidades, destacando, no entanto, que dentro da perspectiva teórica que a delimita, estas somente se materializam em condições de interação, ou seja, na prática. Assim, todo o curso deve ser configurado de modo a permitir que esta relação teoria-prática, expressa no trinômio ação-reflexão-ação, incida em toda formação.

Isto posto, em sendo a DCN o documento de referência principiológica, teórica e epistemológica que norteia a graduação em Psicologia, e cujo paradigma formativo privilegia um ciclo que tem início no planejamento e desemboca na avaliação (esta oferecendo subsídios para um novo planejamento), a análise do PPC e do ENADE à luz deste paradigma, nos fará compreender o quanto estes documentos convergem e rompem com esta lógica.

5.2 O PPC de psicologia da UFAL

Como vimos na análise das Diretrizes Curriculares, as opções teórico práticas e epistemológicas que incidem sobre o sistema público de ensino nacional, deslocam-se de um currículo pautado em teorias e técnicas, para um currículo que privilegia a formação integral. Assim é traduzido um percurso que vai do planejamento à avaliação e é estruturado no desenvolvimento de competências e habilidades, onde o saber-fazer ocupa um lugar central.

Os PPCs dos cursos de graduação não podem se furtar das determinações expressas nas DCNs, mas precisam alinhar-se com as demandas institucionais e particularidades do curso. Há neste documento, desta forma, questões particulares da formação e concepções socioeconômicas em sentido amplo.

Veiga Neto (2001) fala da necessidade de o projeto do curso agregar três dimensões: global – que seria o alinhamento às normativas nacionais, em especial às DCNs -, particular - que corresponde à adequação deste ao Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) - e específica, que diz respeito às questões próprias do curso.

O PPC de Psicologia da UFAL foi concebido em 2006, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda que as primeiras discussões para a criação do curso tenham se iniciado no início da segunda metade do século XX, na década de 1960. Por já nascer sob a égide deste documento, seu texto já contempla diversos elementos que são preconizados a partir dele, tais como: o perfil do egresso; os objetivos da formação; o Núcleo Comum e os estágios; a organização das ênfases; e a perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades como elemento essencial na formação para o trabalho e para a vida cidadã que é propugnada.

Em 2013, ano em que a matriz curricular do curso foi parcialmente reformulada, a preocupação de adequação da matriz curricular às questões suscitada nas DCN se acentuaram, ocasionando um reajuste do PPC como um todo, em especial no organograma curricular, com vistas a: “melhor adequação da proposta à realidade atual, ajustando: ementas e conteúdos das

disciplinas, localização das disciplinas na matriz curricular, adequação das relações teoria e prática e modificações na dinâmica do estágio específico”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 11)

Contudo, em que pese estes movimentos de reajuste curricular, essenciais a qualquer formação, nosso olhar analítico nos permitiu levantar algumas dificuldades deste documento. Preliminarmente, precisamos destacar que em muitas questões, a redação deste PPC constitui-se como uma transcrição literal do texto das DCNs, como por exemplo, no perfil do egresso e no rol de competências e habilidades, além dos objetivos, que ao nosso ver constituem uma releitura dos princípios expressos nestas. Ora, apesar de as Diretrizes ocuparem um lugar de referência na formação em Psicologia, é preciso considerar que é no Projeto de Curso que se constrói a identidade de uma formação em nível da IES, suas demandas e expectativas. Ao reproduzir um modelo pré-estabelecido, o Projeto de Curso perde sua característica de representação das demandas particulares da IES e do próprio curso.

Quando apontamos na fundamentação teórica e repetimos acima a proposição organizativa de Veiga (2004), que prevê o desdobramento do Projeto de Curso nas dimensões global, específica e particular, procuramos situar exatamente o que tratamos acima: as Diretrizes, em que pese apontarem um percurso formativo, não podem, no PPC, serem reproduzidas, de modo a obstruir a possibilidade de evidenciar as demandas locais. Decerto, há aspectos que precisam e devem ser transcritos, por representarem características vinculantes a qualquer curso de graduação em Psicologia em território nacional. Mas dentro daquilo que prevê a Diretriz, há uma margem facultada aos elaboradores do Projeto, que permite a caracterização específica do curso.

Pensamos que a reprodução de aspectos que seriam diferenciais do curso em questão, diminui ou até anula a efetividade deste documento, que, numa perspectiva sócio-construtivista, precisa constituir-se num processo participativo, com a articulação de todos os envolvidos com a realidade da IES. Aliás, como foi exposto na fundamentação teórica, requer o ajuste da ação educativa às necessidades específicas da realidade no qual se desenvolve.

Assim, sem aspectos que confirmem a identidade ao curso, o Projeto acaba por assumir um lugar meramente formal, sem verdadeiras implicações pedagógicas e, por conseguinte, sem elementos que permitam visualizar o desenvolvimento de competências e habilidades. É preciso considerar, no entanto, que no que diz respeito ao Fluxograma Curricular, em comparação à versão de 2006, o de 2013 (**Anexo D**) representa uma efetiva tentativa de ruptura com um currículo disciplinar, privilegiando a integração entre os diferentes eixos. Porém, ainda que haja a tentativa de mesclar os eixos (inclusive a prática), é somente na

metade do curso que a prática emerge, seja por meio das práticas integrativas, seja por meio das disciplinas que compõem este eixo.

Embora seja um avanço considerável, o desenvolvimento de competências e habilidades pressupõe a articulação teoria-prática desde o início da formação. Neste aspecto em particular, o PPC não atende aos ditames das Diretrizes, na medida em que ainda segrega a formação, iniciando com os fundamentos teóricos e só mais adiante inserindo a prática.

Estabelecendo o contraponto com o que apontamos na análise da Diretriz Curricular, fica difícil visualizar o desenvolvimento das competências e habilidades no PPC antes do meio do curso, já que este modelo pressupõe o saber fazer, ou seja, não elimina as faculdades operatórias do sujeito, mas preconiza que as competências só são materializadas em condições de interação, ou seja, diante de uma situação prática em que o sujeito precise valer-se delas. Assim, os atores envolvidos na elaboração do PPC de Psicologia da UFAL de 2013 avançam bastante no que diz respeito à integração do currículo, à ruptura do seu modelo disciplinar. Porém, a opção de postergar a prática para a segunda metade do curso, traz implicações importantes para a formação, na medida em que os pressupostos teóricos e epistemológicos que embasam a Diretriz e, portanto, os cursos de graduação, preconizam a inserção do aluno na prática desde o início da formação. Somente em situações de prática é possível desenvolver as habilidades e articulá-las de modo a desenvolver as competências. Isto nos permite afirmar que o Projeto em questão preserva, ainda, algumas características de um currículo tradicional, embora o desenho curricular já dê pistas no sentido de uma efetiva integração entre os Eixos que compõem a formação, o que acreditamos ser um processo contínuo de amadurecimento, alimentado pelo processo avaliativo.

A análise do Projeto de Curso de Psicologia, até este momento, apontou dois percursos distintos: se de um lado há uma “reprodução literal” de alguns aspectos do texto das Diretrizes Curriculares, de outro, há uma ruptura parcial com o que podemos considerar o coração do Projeto: a matriz curricular.

Contribuem com esta ruptura, alguns elementos que não são contemplados e/ou são contemplados de forma insuficiente no PPC, dentre os quais podemos destacar a ausência das competências gerais do Psicólogo (art. 4º) e dos conteúdos, experiências de ensino e habilidades relacionados às ênfases. Porém, todas estas omissões poderiam ser irrelevantes se o percurso formativo fosse bem explicitado no Projeto. Em que pese haver, como já falamos anteriormente, uma evolução na integração dos eixos no desenho curricular, a concretização desta matriz fica ao sabor de cada ator envolvido neste trabalho: não há um organograma de atividades determinando como esta integração será efetivada. Apesar de as ementas nos

fazerem supor esta preocupação com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias, há um hiato entre estas intenções e a explicitação de como este processo efetivamente ocorrerá, até porque presume-se situações fáticas para que este desenvolvimento ocorra.

Pensamos que esta questão é bastante relevante em especial na prática, podendo comprometer o fluxo de formação, uma vez que esta corre ao sabor dos posicionamentos dos supervisores locais e institucionais, sem nenhuma diretriz. Julgamos extremamente problemática uma formação que não tem um alicerce. Não estamos querendo dizer com isto que o processo precise ser engessado, dentro de parâmetros pré-determinados e sem possibilidade de flexibilização. Mas o PPC, enquanto expressão das intencionalidades de uma formação, deve estabelecer alguns parâmetros que norteiem o desenvolvimento desta, para que haja um alinhamento entre o percurso formativo e os princípios que norteiam a IES e o curso. Isto é justificado quando voltamos à fundamentação teórica, compreendendo que o PPC precisa dar conta das vinculações legais às quais se submete, mas precisa, sobretudo, estar alinhado aos pressupostos do curso. Pensamos que para que exista êxito neste processo, é indispensável que haja a clareza de como este caminho deve ser percorrido, respeitando, claro, as particularidades que a Psicologia pressupõe.

Assim, consideramos que nesta linha ténue reside o desafio do eixo de prática: não ser fluida o suficiente que não estabeleça identidades entre os diferentes grupos e não ser rígida ao passo de estagnar a formação. Mas é preciso retroceder à discussão anterior sobre os problemas infraestruturais que acometem as Universidades Públicas e incidem sobre a dimensão docente e, por conseguinte, didático-pedagógica.

Gestar e gerir uma graduação com a complexidade do curso de Psicologia exige investimentos e longos debates acerca da formação, o que infelizmente não é possível no contexto de muitas Universidades Federais, incluindo a UFAL. Contudo, por não ser o objeto deste estudo em específico, não ampliaremos o debate, apesar de compreendermos como um elemento que incide diretamente na formação.

Isto posto, resta evidente o quanto a questão da prática no PPC de Psicologia pode ser malograda por razões que não incidem diretamente sobre a comunidade acadêmica que o elabora. Talvez aí resida o verdadeiro desafio desta prática como garantidora da formação generalista e integrada: um pequeno grupo de docentes que conhece este modelo, não consegue ser multiplicador se não for dada a oportunidade de investimento de tempo na formação do grupo que não dispõe desta compreensão; ou quando questões relativas à infraestrutura não o permitirem.

Em que pesem estas questões levantadas a partir da análise do PPC, entendemos ser importante dedicar um espaço para a análise dos estágios, pelo fato de eles representarem os elementos basilares da prática e, sobretudo, por ser neles que repousa o elemento central de nossa pesquisa. Um espaço onde realizamos a observação participante, a fim de relacionarmos as informações presentes no Projeto com a forma como efetivamente estes momentos ocorrem.

5.3 Os estágios curriculares

Os estágios são normatizados pela Lei 11.788 de 2008, (BRASIL, 2008) já a partir de uma perspectiva sócio-construtivista e, assim, visando ao “[...] aprendizado de competência da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (art. 1º, parágrafo 2º).

Após a análise das Diretrizes e dos aspectos gerais do PPC do curso de Psicologia da UFAL, passaremos agora a analisá-los, primeiramente como parte deste documento e em seguida como são operacionalizados a partir do que vivenciamos na observação participante das Práticas Supervisionadas I e II da ênfase em saúde.

As Diretrizes Curriculares, ao atribuírem um lugar de relevância à prática em sentido amplo, conferem uma importância significativa aos estágios, como um espaço onde competências e habilidades são ora colocadas em prática, ora desenvolvidas num ciclo que se retroalimenta de forma contínua, articulando-se com os pressupostos teóricos da formação.

No Projeto de Psicologia da UFAL, os estágios desdobram-se em Práticas Integrativas I e II (que correspondem aos estágios básicos) e Estágios Específicos I e II. Areladas aos Estágios Específicos, há os momentos de Práticas Supervisionadas, onde as questões vivenciadas nos campos de prática são suscitadas, as competências e habilidades desenvolvidas são evidenciadas e, a depender das intervenções realizadas pelo supervisor da IES e pelos demais discentes, pode constituir-se num espaço de efetivo desenvolvimento destas.

Assim, o Estágio Básico, consubstanciado nas práticas integrativas, se propõem, segundo o PPC, a “[...] atividades articuladas entre as diversas áreas da Psicologia [...] junto aos projetos de extensão, pesquisa, Serviço de Psicologia Aplicada, entre outros” (BRASIL, 2008, p. 30). Então, atrelado ao Núcleo Comum, o Estágio Básico ou Práticas Integrativas, transita por diversas atividades nos mais distintos espaços desenvolvidos pelo curso e contempla o supervisor local e o institucional. É um espaço de observação, de produção de

relatos e narrativas que irão, em complexidade crescente, conduzindo os alunos à construção de uma proposta concreta de um projeto de intervenção, podendo articular-se com algumas disciplinas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 30).

As práticas integrativas I e II são os momentos de interlocução dos alunos com os supervisores institucionais acerca de experiências de campo. De acordo com o referido PPC,

[...] a disciplina Práticas Integrativas I será desenvolvida por atividades que envolvem a observação, constituição de relatos e narrativas, por parte dos estudantes, do fazer psicológico. É o processo de familiarização e problematização do cotidiano como produto destas observações e narrativas. Há também a possibilidade de ingresso em múltiplos espaços de intervenção. Na disciplina Práticas Integrativas II, em continuidade a anterior, haverá a sistematização das observações, dos relatos e das narrativas, articulando-as com uma proposta concreta de projeto de intervenção. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 30)

Constituem-se como os primeiros momentos de inserção dos alunos no campo de estágio. Segundo o Projeto, o êxito destes momentos reside na possibilidade de articulação com as disciplinas e atividades que gravitam em torno destes. Este seria, enfim, um espaço de preparação para o “encaminhamento progressivo e assistido do graduando às atividades do estágio específico e para a pesquisa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 27)

A partir da análise da ementa das Práticas Integrativas, depreendemos que este é um momento que os alunos iniciam sua incursão em múltiplos espaços de intervenção do psicólogo, inicialmente para realizar observações e, posteriormente, para a elaboração de projetos de intervenção nos espaços em que vivenciaram, com o propósito de encaminhamento para o estágio específico e para a pesquisa.

Um dos aspectos bastante interessantes das Práticas Integrativas, é a possibilidade de os alunos serem interpelados sobre questões que não foram discutidas ainda na formação e que, pela natureza das atividades de observação e intervenção, há uma vivência que não se restringe às atividades-fim do Psicólogo, o que já sinaliza a inserção dos discentes num universo mais amplo, aproximando-se ainda mais do objetivo desta modalidade de estágio que é, em última análise, o desenvolvimento das competências e habilidades do núcleo comum. Contudo, apesar das intencionalidades expressas no Projeto, como falamos na sessão anterior, não há a explicitação deste percurso: como os alunos serão inseridos no campo, quais serão as diretrizes iniciais dos supervisores locais e institucionais, quais são os espaços possíveis de intervenção, como se dá a interlocução deste momento com a pesquisa e com os

estágios específicos, qual a periodicidade dos espaços de supervisão, quais as diretrizes para a elaboração dos relatórios, dentre outras questões.

Considerando que o estágio básico (práticas supervisionadas), está, de acordo com as Diretrizes Curriculares, diretamente relacionado com o núcleo comum, cujo propósito maior é o desenvolvimento das competências e habilidades específicas, esta falta de informações sobre como se estrutura este espaço no Projeto de Curso, não nos permite aferir como efetivamente ocorre este processo. A nosso ver, a grande implicação disto é a falta de uma identidade interna para a formação do núcleo comum na IES. Considerando que este é o espaço onde é tecida a identidade do curso em nível nacional, a falta de referências que confirmem esta “uniformidade”, configuram, a nosso ver, um ponto de vulnerabilidade do curso e que repercute em toda formação, e com mais força no âmbito dos estágios específicos, se considerarmos este o ponto da formação onde há a efetiva inserção do graduando no espaço de atuação do psicólogo e razão pela qual abrimos um tópico específico para análise.

5.3.1 O estágio específico e as ênfases

Durante este percurso da pesquisa, vimos que as Diretrizes Curriculares são elaboradas sob a égide de uma teoria sócio-construtivista, que tem no saber fazer o seu lastro. Assim, a prática assume um lugar essencial, onde o processo ensino-aprendizagem pode ser concretizado, suscitando reflexões e abrindo novas possibilidades de incrementar esta formação. Durante os dez semestres do percurso formativo da Psicologia, o momento do estágio específico constitui-se no espaço onde efetivamente os graduandos irão incursionar pelo ambiente de trabalho.

Como vimos anteriormente, os estágios estão balizados por uma legislação (Lei 11.788/2008) que os definem em termos de conceito e objetivos, além de ditar suas normas. Este diploma legal também se sustenta em pressupostos sócio-construtivistas e considera este um espaço privilegiado de desenvolvimento de competências profissionais e preparação pra vida cidadã e para o trabalho, assim como as DCNs.

Desta feita, o desenho do estágio no PPC de Psicologia da UFAL precisa ser a tradução das proposições destes documentos: preconizar um espaço de desenvolvimento de competências e habilidades, onde seja possível preparar os alunos para o trabalho e para a vida cidadã e onde haja necessariamente uma supervisão, tanto local (da IES), quanto da parte concedente.

Estes três aspectos são os que, necessariamente, precisam ser contemplados em sede de Estágio Específico. Contudo, sabemos que neste momento, a vivência do campo recai sobre as ênfases curriculares, estas compreendidas no PPC como amplas e abrangentes e que privilegiam as demandas e vocações regionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 16). Segundo este documento, as opções de ênfases adotadas pelo curso – *Psicologia e Saúde* e *Psicologia e Processos Socioculturais* – levam em consideração, dentre outras questões, a história do curso e seu contexto de inserção. O fato é que os estágios específicos – e a prática supervisionada que ocorre atrelada a estes – precisam ser espaços de articulação das competências do núcleo comum e das ênfases, considerando uma formação generalista. Por isto, é fundamental que o campo destinado aos estágios no Projeto de Curso, esteja alinhado com os fundamentos das DCNs e, por conseguinte, da Lei de Estágio, assegurando o objetivo propugnado pelos mesmos.

Em nossa análise sobre o tópico destinado aos Estágios no Projeto de Psicologia da UFAL, encontramos a seguinte redação:

No primeiro momento (Estágio Específico I), composto de 300 horas no semestre, o estagiário inicia os primeiros contatos com o campo, processo de familiarização e contatos iniciais. Produzirá seu Plano de Estágio e iniciará o desenvolvimento de suas atividades a partir do mesmo. O Estágio Específico II, envolverá 300 horas no semestre e consistirá na continuação do desenvolvimento do Plano de Estágio (após avaliação realizada pelos supervisores), do processo de transferência de suas atividades e responsabilidades para outro estagiário e da elaboração de um relatório final, finalizando seu Estágio (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 31).

Neste caso somente questões de ordem técnica são suscitadas, não contemplando as minúcias relativas à formação propriamente dita, como por exemplo, a inter-relação entre os Estágios Específicos e as ênfases. Na verdade, assim como ocorre com as Práticas Integrativas, faltam elementos que nos permitam visualizar as questões operacionais do estágio específico e da prática supervisionada: a redação do PPC contempla questões operacionais dos Estágios Específicos como carga horária, previsão de supervisão e de produção dos Planos e do Relatório de Estágio. Mas permanecem as omissões: como será a inserção do aluno no campo; como serão as intervenções; em que medida o desenvolvimento de competências e habilidades será avaliado; como será a interlocução dos supervisores local e da parte concedente etc. As quais já foram apontadas e que, a nosso ver, são imprescindíveis.

Consideramos dois destes aspectos nevrálgicos: primeiramente, a omissão no que diz respeito às atribuições e ao campo de atuação dos supervisores local e da parte concedente.

Como pudemos observar quando tratamos da fundamentação teórica, para além da obrigatoriedade da supervisão, há uma importância basilar dos supervisores, sejam eles aqueles que acompanham os alunos nos campos de estágio – e que precisam ampliar seus horizontes para além da ênfase escolhida – sejam eles os supervisores da IES, que têm como funções, dentre outras: o ajuste permanente dos planos com as atividades; a reprogramação de rotas; o resgate da identidade da formação; e a mensuração dos avanços dos alunos nos mais diversos campos da formação; e sobretudo a garantia do ciclo ação – reflexão – ação, compreendendo que a Psicologia não comporta uma visão de mundo estática e que cada intervenção é passível de reflexão que por sua vez fornece novos elementos para outras ações.

A segunda questão que consideramos nevrálgica neste Projeto é a omissão de como será a tessitura deste percurso formativo para a consecução dos objetivos centrais da formação. Como expusemos acima, há uma liberdade do curso e até do corpo docente em certa medida, em estabelecer seu desenho curricular. Porém, a ausência de parâmetros pode implicar em desdobramentos que levem a uma formação demasiadamente genérica, sem identidade ou demasiadamente especializada (a prevalência de uma ou outra abordagem, em virtude do direcionamento do supervisor). Em ambas, a exequibilidade de um currículo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades fica completamente prejudicado, uma vez que este pressupõe um desenvolvimento cognitivo que permita ao sujeito resolver os mais distintos problemas que lhes são apresentados na vida profissional.

Assim, reiteramos que a ausência das informações acerca do percurso do desenvolvimento de competências e habilidades via Estágio Específico e Práticas Supervisionadas, nos impede de identificar algumas questões, como por exemplo, a prevalência de uma categoria de competências e habilidades em detrimento de outras, em função da identidade da IES.

Analisando as ênfases e como elas aparecem neste projeto, inferimos que as maiores tensões da Psicologia se repetem no curso da UFAL: embora as ênfases sejam consideradas como “amplas e abrangentes”, há, a partir dos estágios específicos, um mergulho na área escolhida. Como falamos, a depender do lugar do supervisor e como ele intervém nos relatos dos alunos, corre-se o risco de transformá-las numa especialização precoce.

Por outro lado, a escolha das duas ênfases no Projeto de Psicologia da UFAL – *Psicologia e Saúde e Psicologia e Processos Socioculturais* – revela a tensão histórica que acompanha esta ciência, fazendo-a transitar entre as ciências humanas e as ciências da saúde (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013)

Vimos que este terreno movediço no qual repousa as ênfases, persegue a Psicologia desde a elaboração da minuta das Diretrizes, polarizando inclusive os grupos pró e antiênfases, estes últimos compreendendo que a partir delas se instaurava uma especialização precoce. A nosso ver, este dilema não foi resolvido nas Diretrizes, uma vez que sua redação abre precedente para muitas interpretações. Do mesmo modo, a indefinição do lugar da Psicologia enquanto ciência é sentida até nos documentos oficiais: a Diretriz aponta as competências gerais da formação, comum a todos os cursos de saúde, enquanto no ciclo avaliativo do ENADE, a Psicologia acompanha os cursos das ciências humanas. Entendemos que esta interdisciplinaridade e diversidade de abordagens que incidem sobre a Psicologia faz com que alguns dilemas não sejam resolvidos tão facilmente. Daí porque ser tão importante o Projeto Pedagógico de Curso explicitar seu percurso formativo e deixar claro o lastro no qual o curso deve se estruturar de forma a garantir o desenvolvimento das competências e habilidades do núcleo comum, das ênfases e, o mais importante, a articulação entre elas, assegurando a formação do profissional a partir do que é preconizado nas DCNs.

Como o Projeto em questão apresenta tantas lacunas, resolvemos realizar a observação *in loco*. Através da observação participante nas Práticas Integrativas I e II e nas Práticas Supervisionadas I e II, buscamos analisar como o desenvolvimento das competências e habilidades ocorre nestes espaços. Por conta da greve, as atividades de Práticas Integrativas foram suspensas, resumindo a observação a dois encontros. As Práticas Supervisionadas, no entanto, permaneceram mediante concordância do comando de greve. Sabemos que esta é só uma possibilidade de ilustrar o processo de formação, mas nos ofereceu pistas de como a prática é estruturada neste curso, ressaltando que a supervisão ocupa um lugar bastante peculiar neste processo, em especial por não haver nenhuma referência a este lugar no PPC.

Então, podemos sintetizar a análise do PPC de Psicologia da UFAL dizendo que formalmente, há um alinhamento aos pressupostos das Diretrizes Curriculares. Porém, tomando a relevância do modelo sócio-construtivista que privilegia o saber fazer, é possível afirmar que, no aspecto em que as competências e habilidades são desenvolvidas como expressão da concretização das ações, este documento não oferece elementos que nos permitam visualizar como é realizado este percurso; e, talvez o que mais cause inquietação, como as competências e habilidades do núcleo comum e das ênfases conversam entre si e se articulam, assegurando a formação generalista, um dos pilares do pressuposto teórico e epistemológico no qual a Diretriz é construída.

5.3.2 Uma incursão nas práticas supervisionadas da graduação em psicologia

Esta etapa da pesquisa corresponde a observação participante dos momentos de Práticas Integrativas e Práticas Supervisionadas do curso de Psicologia da UFAL, campus AC Simões. Apesar de iniciar as observações nas atividades de Práticas Integrativas, devido à greve das Universidades Federais e adesão do grupo de estudantes desta disciplina ao movimento, não foi viável proceder à observação sistemática deste grupo, restando a observação às Práticas Supervisionadas com ênfase em saúde, já que as atividades desenvolvidas no campo de estágio prosseguiriam normalmente e o grupo – supervisor e alunas – decidiram conjuntamente e mediante autorização do Comando de Greve, manter as Supervisões. O grupo agregava alunas da Prática I e II e os campos de estágio estavam distribuídos entre Hospitais e Unidades Básicas de Saúde.

Antes de iniciar as observações, houve um primeiro encontro com o supervisor de área - onde expusemos os objetivos da pesquisa e como as observações seriam feitas – e um outro com todo o grupo, dia 16/07/2015, onde foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicado todos os detalhes do estudo. Um aspecto que julgamos importante destacar é que, a exceção do supervisor, nenhuma das alunas conhecia as Diretrizes Curriculares Nacionais e muito menos as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas na formação em Psicologia, nem mesmo as do artigo 4º, as da saúde.. Este aspecto nos chamou atenção porque as Práticas Supervisionadas falam de um grupo que está em vias de concluir a formação então, esperávamos encontrá-lo ciente dos parâmetros que balizam a formação. A prática supervisionada é um espaço de compartilhamento das experiências o estágio, está relacionada com as Ênfases Curriculares. Desta feita, todos os relatos são experiências do campo de prática que são compartilhados e sofrem intervenções do supervisor. Neste movimento de ir e vir, as competências e habilidades vão sendo desenvolvidas e/ou redimensionadas e nesta troca com os colegas e o supervisor o fazer profissional vai adquirindo forma. Por esta riqueza de situações envolvidas é que consideramos o método da observação participante viável. Neste espaço, podemos captar não só as manifestações verbais, mas também as emoções, os detalhes e todos os pormenores dos relatos. Muitas vezes, o teor dos registros eram extremamente influenciados por estas escutas *in loco*.

Não há contudo, um modelo consensual para a Observação Participante. Angrosino (2009) aponta algumas diretrizes as quais consideramos úteis e tomamos para a nossa

pesquisa: gerenciamento de dados, leitura panorâmica e esclarecimento de categorias utilizadas. Assim, inicialmente, nos apropriamos de todas as competências e habilidades elencadas nas Diretrizes (**Anexo E**) e no Projeto Pedagógico do Curso, que constituíram o referencial desta análise.

A seguir, fizemos a releitura dos diários de campo para podermos ir estabelecendo um *link* entre as situações suscitadas nestes momentos e as respectivas intervenções do supervisor. Nossa intenção inicial era elaborar um quadro com as situações vivenciadas e onde enxergávamos as competências e habilidades desenvolvidas pelas alunas em cada situação e como o supervisor atuava no sentido de provocá-las para mobilizar seus conhecimentos ante a cada situação problema. Porém, ao iniciar esta correspondência, fomos surpreendidos com a riqueza de competências e habilidades que cada situação demandou das estudantes, seja para resolver os problemas do campo, seja a partir das intervenções do supervisor, razão pela qual nossa análise se constituiu de forma distinta. Abreviamos o nosso percurso e chegamos ao resultado da análise sem que fosse necessário apontar todas as competências e habilidades que percebemos durante a observação, já que consideramos mais relevante descrever os resultados de nossa análise e os efeitos imediatos na formação

Durante toda a análise do Projeto Pedagógico do Curso, nos deparamos com uma lacuna metodológica que não nos permitiu visualizar como seria propiciado o desenvolvimento de competências e habilidades no campo de prática, qual seria a atuação do supervisor neste trabalho e como ocorreria o alinhamento do supervisor da IES com o supervisor da parte concedente, ou preceptor.

Em que pese a ausência de previsão no PPC do curso quanto ao alinhamento entre os supervisores local e da parte concedente, percebemos que há um movimento dentro da ênfase em saúde que preconiza reuniões permanentes entre estes profissionais, no sentido de que os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em campo, estejam concatenados com os princípios da formação da IES e com as demandas mais relevantes do campo. Como o movimento de alunos nestes espaços é intermitente (a cada saída de um grupo, outro é introduzido), durante a observação participante constatamos que todo plano de estágio é construído após encontros com os supervisores da parte concedente e discutidos nos espaços de Prática Supervisionada, onde são ajustados. Ora, a partir deste olhar preliminar, se traçarmos um paralelo com o que discorremos sobre Processo Pedagógico, seja na análise documental, seja na fundamentação teórica, verificamos que há a obrigatoriedade do supervisor nos dois espaços. Além disto, o lastro teórico e epistemológico que sustenta as Diretrizes e assim o PPC, preconiza o

desenvolvimento de competências e habilidades, o que demanda, em especial no campo de estágio, uma configuração bem peculiar.

Nesta observação podemos perceber também que muitas questões subjetivas, basicamente relacionadas a tabus – como por exemplos doenças e morte – eram constantemente levantadas. Nestes momentos, a intervenção do supervisor era fundamental, no sentido de provocá-las a repensá-los e trabalhá-los, propondo estratégias de resolução destes dilemas. Para ilustrar, podemos apontar a morte de recém nascido numa UTI neonatal e a dificuldade de uma das estagiárias, numa primeira situação em que se deparou com isto, em interferir no luto coletivo que se instalou entre as mães de outros bebês.

Observamos que em outras situações, foram utilizadas estratégias diferenciadas para a resolução destas demandas, o que pensamos ser a concretização da articulação de saberes previamente adquiridos no campo e nas discussões de supervisão e que culminaram no desenvolvimento de competências.

Outro ponto que merece destaque nas nossas observações foi a menção constante das alunas à necessidade de resgatar conhecimentos teóricos do início do curso para auxiliar na resolução destes problemas. Mais uma vez, voltamos às Diretrizes e a um de seus pressupostos, qual seja, a articulação teoria-prática. Apesar de verificarmos no Projeto do Curso que ainda há uma segregação entre os fundamentos teóricos e a prática – que só ocorre efetivamente a partir do 5º período do curso, pensamos que quando no campo de estágio se faz necessário invocar o arsenal teórico, ocorre a materialização do currículo integrado e, por conseguinte, a ruptura com o modelo curricular tradicional, eminentemente hierárquico. Um exemplo palpável do que acabamos de relatar foi quando se deu a separação, em uma das UBSs, entre o espaço físico da demanda espontânea e da estratégia de saúde da família. Como isto demandou uma nova configuração do quadro de pessoal, as estagiárias, juntamente com supervisora da parte concedente, se valeram de técnicas de dinâmica de grupo, cuja referência foi o lastro teórico que possuíam, aliadas aos objetivos pretendidos, estes de ordem pragmática e que fizeram com que o desenho das atividades articulassem estes dois aspectos. Vários relatos, durante a Prática Supervisionada, nos revelaram o trinômio ação (tomada de decisão na hora em que o problema emergia no campo de prática) – reflexão (discussão nos espaços de supervisão e acesso ao material teórico – ação (tomadas de decisões diferenciadas e mais adequadas diante de situações similares).

Outras questões foram levadas à discussão nas Práticas Supervisionadas. Em todas, ocorria basicamente os movimentos explicitados acima. Além disto, inúmeros dilemas éticos, socioculturais, históricos, etc, emergiam juntamente com a discussão dos casos, onde

percebíamos que as alunas articulavam seus saberes a fim de resolver os problemas, constituindo-se um espaço de desenvolvimento de competências.

É preciso destacar, no entanto, que apesar de cada situação concreta demandar a articulação de diversas habilidades, revelando o desenvolvimento de competências, se nos remetermos à categorização que elegemos para as competências das DCNs, conseguimos visualizar com clareza o predomínio das competências relacionadas à prática, em que pese haver coleta de dados, elaboração, leitura e interpretação de relatórios, levantamento de informação bibliográfica, etc., que se constituem em habilidades e competências relacionadas a procedimentos científicos).

Consideramos que este resultado nos permite tecer duas considerações importantes: primeiro, destacar que como as práticas supervisionadas falam basicamente de situações onde o saber fazer é o que ocupa o lugar central, as competências e habilidades relacionadas às práticas são preponderantes. Segundo, destacamos a atuação do supervisor da IES como alguém que conduz o processo neste sentido. Mais uma vez nos voltamos para o Projeto de Curso e a ausência de referências para a condução da supervisão, o que poderia configurar, por exemplo, um movimento no sentido de privilegiar questões mais voltadas para a pesquisa. Não podemos esquecer aqui que nas práticas supervisionadas, há a preocupação com o desenvolvimento das competências relacionadas às ênfases, a saber (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2013, p. 17):

1. Refletir e analisar, de forma crítica, os diversos conceitos de saúde.
2. Analisar diferentes contextos voltados para a prestação de serviços em saúde como requisito para planejar intervenções que equacionem os problemas detectados.
3. Trabalhar em equipes multiprofissionais, implementando políticas públicas voltadas para a consolidação de novos modelos de atendimento em saúde;
4. Realizar acompanhamento psicológico, aplicar técnicas grupais, e implementar programas de saúde, a fim de superar os problemas e dificuldades que comprometem a saúde.
5. Atuar no campo da saúde implementando os procedimentos terapêuticos, o atendimento, o acompanhamento e a orientação a crianças, adolescentes, adultos e idosos.
6. Problematicar as relações entre teoria e prática.
7. Refletir e analisar de maneira crítica as implicações éticas e políticas das diversas ações no campo da saúde.

Se fôssemos categorizar estas competências, estariam todas no rol daquelas relacionadas à prática, pois consideramos que falam do fazer psicológico. E, se estabelecermos a relação entre estas e o desenvolvimento das atividades de Prática Supervisionada da ênfase em saúde, percebemos que as sete listadas, ocorrem com regularidade. As alunas são levadas a refletir sobre o conceito de saúde, a planejar intervenções, trabalhar em equipe multiprofissionais e procurar implementar novos modelos

de atendimento, a realizar acompanhamento psicológico, aplicar técnicas de grupo, procedimentos terapêuticos, refletir sobre as questões éticas e políticas das ações no campo de saúde, dentre tantas outras competências que são demandadas nas atividades profissionais.

Há um aspecto que se revela bastante peculiar neste espaço: apesar de representar um universo restrito do campo de prática, a dinâmica deste espaço nos permite inferir que no que o PPC se dissocia das DCNs, a prática supervisionada faz convergir. Há nas atividades propostas no campo de prática que se revelam na supervisão, o desenvolvimento das competências ligadas às ênfases e aquelas do núcleo comum são constantemente demandadas, o que nos permite concluir que as intervenções realizadas nos estágios, conseguem produzir a articulação entre estes dois espaços de formação, como preconizado nas Diretrizes. Há uma preocupação entre a transição dos estagiários no campo: nenhum conclui suas atividades, sem realizar um ritual de despedida e deixar organizada a continuidade dos trabalhos, considerando que o desempenho de suas atividades está ligado a ciclos intermitentes, que não se encerram quando encerra seu tempo de estágio. Além disto, percebemos a articulação entre supervisor da IES e supervisores das partes concedentes e, por conseguinte, uma contribuição bilateral – da IES nos locais de prática e do campo para a IES – aproximando as atividades dos alunos daquilo que é pretendido pela UFAL na formação de seus psicólogos.

O mais interessante, talvez, seja a percepção de que, apesar de e ênfase ser em saúde, o modo como as alunas são levadas a realizar suas intervenções, promovem a articulação de habilidades para o desenvolvimento de competências que falam para muito além do universo da ênfase: questões das mais diversas são suscitadas, revelando a Psicologia como uma ciência múltipla, que não cabe em modelos e áreas engessadas.

Assim, a análise das Práticas Supervisionadas I e II da ênfase em saúde, nos permitiu visualizar uma experiência exitosa no que diz respeito a diversos aspectos da formação em Psicologia. Decerto, uma experiência isolada que não necessariamente representa a totalidade das atividades de prática do curso, já que corresponde a uma das possibilidades. Mas certamente, esta experiência pode servir de referência para, numa eventual reforma curricular, dotar o PPC de alguns elementos que estabeleçam um norte sobre como os estágios devem se configurar, a fim de que efetivamente se estabeleça uma correspondência entre as intenções educativas e os meios adotados para atingi-las.

5.4 A prova ENADE e o olhar sobre as competências: a tensão entre a avaliação do saber e do saber-fazer

No caso específico do Ensino Superior, esta avaliação é feita em três frentes – avaliação institucional, avaliação de curso e avaliação do aluno. Para os fins de nosso estudo, o recorte recai sobre a avaliação do aluno via prova do ENADE, ainda que saibamos que, enquanto Sistema, o SINAES classifica os cursos a partir de diversos indicadores. Na verdade, o ENADE aproveitou a contribuição do Exame Nacional de Cursos (Provão), instituindo a avaliação de desempenho dos estudantes, complementando o processo de avaliação das instituições. FRANCISCO, et. al. (2014), destaca que o ENADE surge em meio à desconfiança do Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão, que em que pese ter sido uma experiência inovadora, foi criticado por ser o único meio para avaliar instituições e cursos antes da concepção do SINAES e principalmente pela possibilidade de criação de rankings e pelos diversos prejuízos que causou à imagem pública das IES com resultados abaixo do satisfatório.

Como já falamos anteriormente, em vários momentos do nosso trabalho, a opção por um referencial teórico sócio-construtivista, traz inúmeras implicações para o sistema educacional. A formação tradicional, pautada pela importância das disciplinas como pilares da formação, cede a vez para um ensino baseado em competências e habilidades – logo, o saber fazer – cuja estrutura curricular precisa privilegiar, no mínimo, três aspectos: os princípios que norteiam a formação, as questões operacionais envolvidas e a avaliação, esta compreendida não como uma terminalidade, mas como o ponto de partida para o incremento e/ou melhoria do percurso formativo.

Nesta perspectiva, o sentido de avaliação altera-se de uma perspectiva de avaliação de produto para avaliação de processo, como bem nos aponta Silva e Caldeira Júnior (2013, p. 91):

Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinado, em certa etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.

O Enade é criado, então, para avaliar os estudantes dentro deste paradigma, como uma das etapas de avaliação que compõe o SINAES. Como já explicitamos na seção que

contemplou a revisão bibliográfica, esse exame é composto por prova, questionário dos estudantes e questionário do coordenador. À nota do ENADE foi dada uma grande importância nos últimos anos, diminuindo a responsabilidade do aluno – que só tem a “obrigação” legal de fazer a prova, sem importar o seu resultado, que será disponível apenas para ele. A IES, por seu turno, além de suas responsabilidades de oferecer uma boa formação acadêmica, pode ser penalizada pelo resultado insatisfatório de seus alunos do ENADE, já que este compõe o principal insumo para o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é o principal indicador para qualificar um curso como bom ou ruim.

Ocorre que o mau desempenho dos alunos pode estar relacionado a inúmeras variáveis, que vão desde desinteresse para responder a questões extensas, boicotes, até o efetivo comprometimento da formação dos alunos, que pode também, ser justificado por outro tanto de fatores.

No manual deste exame (BRASIL, 2015, p. 7), há uma explicitação desta prova como um espaço verificação de procedimentos de aprendizagem dos concluintes da educação superior, a partir das competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares e de temáticas distintas de seu âmbito de formação. Dentro desta lógica, a prova é distribuída entre conhecimentos gerais e específicos e entre questões objetivas e discursivas, o que, a nosso ver, revela a tentativa de utilizar-se de metodologias e estratégias diferenciadas de resolução de itens.

Como um instrumento que precisa alinhar-se às DCNs, nosso questionamento ao realizarmos a revisão bibliográfica, é se este exame consegue alcançar todas as dimensões a que se propõe, que são desdobramentos inevitáveis do construto teórico que o norteia.

Tomando a prova de 2012 como referência, realizamos uma correspondência entre cada questão e as competências e habilidades que potencialmente estariam envolvidas na resolução das questões, e em seguida, realizamos um quadro com a frequência simples destas nesta prova, como observamos abaixo:

Quadro 3 – Frequência simples das competências demandadas da prova ENADE 2012 Psicologia

COMPETÊNCIA	OCORRÊNCIA
Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.	13 vezes
Realizar diagnósticos e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.	12 vezes
Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.	11 vezes
Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.	9 vezes
Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim recomendar.	7 vezes
Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.	6 vezes
Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista sua pertinência.	6 vezes
Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com os referenciais teóricos e características da população-alvo.	5 vezes
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.	5 vezes
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	3 vezes
Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros.	2 vezes
Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.	2 vezes
Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.	2 vezes
Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive material de divulgação.	Não há ocorrência
Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.	Não há ocorrência

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Frequência simples das habilidades demandadas da prova ENADE 2012 Psicologia

HABILIDADE	OCORRÊNCIA
Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.	15 vezes
Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia.	7 vezes
Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos.	4 vezes
Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.	4 vezes
Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica.	3 vezes
Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.	3 vezes
Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos	1 vez

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de nossa pesquisa possuir um viés qualitativo, nossa intenção foi verificar a frequência de cada uma das habilidades e competências específicas demandadas para a resolução da prova para em seguida analisarmos a ocorrência destas a partir das categorias que elegemos constantes na seção dos resultados da análise das DCNs (relacionadas às práticas ou relacionadas aos procedimentos científicos), onde verificamos que há um destaque na ocorrência das competências e habilidades classificadas como relacionadas à prática.

Numa análise aligeirada, poderíamos considerar que, uma vez privilegiando competências ligadas ao fazer profissional, este exame estaria de acordo com seu objetivo, qual seja, a avaliação do desenvolvimento das competências e habilidades específicas do psicólogo.

Ocorre que o construto teórico que fundamenta a DCN, o PPC, Enade e demais documentos educacionais no País, fala das competências e habilidades como faculdades que são expressas em ações concretas, ou seja, impossíveis de serem observadas em isolado. Para ilustrar, tomemos como exemplo a questão D3 da prova em análise. Por ser discursiva, em tese simula uma situação real, onde os alunos teriam que redigir uma proposta de intervenção para um problema envolvendo dois irmãos na escola. Esta questão, por certo, admite diversas

soluções, a depender do olhar dos graduandos para o problema. Em comum, no entanto, está a ausência de alguns elementos fáticos, que numa situação real seriam decisivos para a resolução do problema, como por exemplo, o envolvimento do profissional com o caso, o tempo disponível para a resolução do problema, juízos de valores a partir de situações anteriores envolvendo os alunos, dentre tantas coisas. Além disto, há uma série de competências e habilidades genéricas tais como interpretação de texto, coesão e coerência textuais, compreensão da conjuntura familiar na atualidade, etc, que poderiam interferir na avaliação, sem que isto represente, necessariamente, a avaliação destas. Isto sem falar das ênfases, que traduzindo as identidades dos cursos, não podem ser contempladas neste tipo de avaliação tão ampla.

Pelos fatores que expomos até agora, podemos tecer algumas considerações. Primeiramente, a supervalorização do ENADE – que como vimos, passou a constituir um dos principais insumos para a avaliação das IES. Pela forma como está estruturada esta avaliação, ela repete as mazelas das anteriores, sendo as principais, a nosso ver, a desconsideração de dois princípios que regem o SINAES: primeiramente, no que diz respeito à responsabilidade social da qualidade do ensino superior, posto que assume fortemente um lugar de avaliação final, desconsidera elementos supervenientes e trata o currículo como algo hermético, sem a flexibilidade típica do referencial teórico sócio construtivista. Em segundo lugar, há um desrespeito à identidade de cada Instituição. Os parâmetros da prova são os mesmos, não considerando a construção histórica dos cursos e das IES, impedindo que haja margem para parâmetros individuais que resultariam numa auto-avaliação mais fidedigna.

As implicações decorrentes do que apontamos acima são inúmeras, mas em destaque podemos apontar o desalinhamento entre as intenções educativas e o que de fato ocorre. Prova não condiz com avaliação de competências e habilidades. São instrumentos que privilegiam tão somente as aprendizagens conceituais.

Além de todas estas questões, o lugar da Psicologia enquanto ciência, revela uma constante e histórica tensão que a faz multi e interdisciplinar, o que indica que a avaliação das competências e habilidades deva ser mais cuidadosa e abrangente. Daí a lacuna que o Exame deixa, quando não contempla as questões particulares do curso, tratando cada modalidade de graduação num País de dimensões continentais como o Brasil, de forma genérica, o que certamente produz equívocos enormes.

Tudo o que colocamos em xeque até este momento sobre a prova ENADE, talvez seja melhor ilustrado no relatório da IES que é pautado por uma análise estatística (quantitativa), a fim de oferecer os parâmetros do desempenho dos alunos na prova estabelecendo um

comparativo entre o desempenho da região em que a IES está inserido e entre o País. Isto reforça a nossa análise de que o ENADE, em que pese não ser adequado para a avaliação construtivista, nos moldes em que é concebido e mais do que isto, da maneira em que seus resultados são apresentados, não consegue adequar-se aos princípios que o norteiam, além de reproduzir os pontos de fragilidade dos modelos de avaliação de curso superior anteriores, sendo o principal deles, a função primeira de criar escores para os cursos ofertados no País.

À guisa de conclusão, consideramos que o Enade enquanto instrumento avaliativo, serve à avaliação do saber. Avaliar numa perspectiva construtivista e nesta dentro da Psicologia, implica lançar mão de mecanismos que contemplem processos e que se voltem a ações concretas. Assim, apesar da intenção de avaliar o saber-fazer, traduzidos nas competências e habilidades e nos fazer identificar as competências e habilidades que potencialmente se revelam nas questões, a prova, por si só, não é capaz de dar conta da complexidade do processo envolvido na aprendizagem dos graduandos, nos levando a concluir que há um abismo teórico-epistemológico entre a lógica das DCNs e a lógica do Enade, fazendo com que a avaliação, que dentro do paradigma socioconstrutivista ofereceria indícios para a melhoria da formação, sirva tão somente como um dado estatístico para avaliar o produto da formação e servir de dado para a classificação os cursos de graduação em Psicologia no País.

Uma avaliação de desempenho dos cursos de educação superior, ainda que consideremos não ser uma tarefa simples, precisa dar conta da efetividade ou não do processo ensino aprendizagem, identificando que mudanças podem ser realizadas nesta caminhada para que eventuais ajustes sejam feitos no caminho e seja assegurado o êxito deste.

5.5 DCNs, PPC e ENADE: convergências e divergências na formação em psicologia

Analizados os documentos que elegemos como representantes do marco legal da Psicologia, neste tópico pretendemos expor em que medida estes documentos dialogam, e constituem, efetivamente, no marco referencial desta formação.

Procuramos, a partir da seleção destes documentos, ilustrar os três aspectos da formação a partir do referencial teórico que norteia as políticas educacionais do País: o sócio-construtivismo.

A priori, supomos haver um nexo de continuidade/complementaridade entre estes três documentos: as Diretrizes Como o referencial programático, que lança os parâmetros mínimos para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil; o PPC como a expressão pragmática das DCNs, onde há a inter-relação entre suas previsões, as demandas regionais, da

IES e as necessidades próprias do curso, a partir dos atores envolvidos; o Enade como uma possibilidade de avaliação que tomaria das Diretrizes – e cujo PPC deveria seguir – e se constitui numa possibilidade de realizar uma avaliação nos moldes sócio-construtivistas.

Durante nossas análises, no entanto, fomos descortinando os problemas que julgamos relevantes em cada um destes diplomas e que comprometem o ciclo de formação. Aqui buscaremos agregar os elementos mais relevantes da seção destinado aos resultados e discussões, apontando as convergências e rupturas entre estes.

Iremos focar esta exposição em três aspectos cruciais da formação em Psicologia e que foram tratados em nosso trabalho: o lugar da Psicologia enquanto ciência, a relação teoria-prática, e a previsão das competências e habilidades nos documentos, sempre considerando as Diretrizes como ponto de partida.

Ao nos remeter à construção das Diretrizes da Psicologia na fundamentação teórica, observamos que os elaboradores pretendiam, dentre outras questões, a mudança de paradigma de uma Psicologia unidisciplinar e focada na clínica, para uma Psicologia que abarcasse as inúmeras abordagens que esta pode contemplar. Deste modo, as ênfases se apresentaram como uma alternativa para que as IES estabelecessem um olhar sobre a formação alinhado com sua identidade. Ocorre que, estas Psicologias que começam a ocupar um espaço na formação, abrem um precedente para o questionamento da formação generalista (outro marco das DCNs) e para o lugar da ciência que esta ocupava, se constituindo numa ciência da saúde ou no campo de ciências humanas. Assim, esta tensão não é resolvida neste documento. Ao contrário, as ênfases não só são aprovadas e persistem no documento (Apesar de protestos de um grupo de profissionais), como há na sua redação as competências chamadas gerais (relativas a todos os cursos da saúde) e as específicas (que falam de outras dimensões da formação), prevendo ainda as competências relacionadas às ênfases curriculares (que podem estar mais voltadas para o lugar das ciências humanas).

Esta tensão repete-se tanto no Projeto do curso de Psicologia da UFAL quanto na prova do Enade. No primeiro, a escolha das ênfases em Psicologia e saúde e Psicologia e processos socioculturais – ilustra bem esta indefinição epistemológica no lugar desta ciência. O Enade, por seu turno, não deixa claro este lugar e potencializa esta tensão na medida em que ocorre para os estudantes da Psicologia no ciclo destinado às ciências humanas, mas não furta (na prova em que analisamos, por óbvio), de apresentar questões relacionadas ao campo da saúde. Além disso, a questão do profissional generalista/especialista, também fica muito contraditório no Projeto, pois uma vez que há a pretensão de formar profissionais generalistas, os últimos semestres representam uma imersão na temática das ênfases. No Enade, ao

contrário, esta questão não pode ser sequer mensurada, posto que é um exame em escala nacional e que as particularidades do curso não podem ser contempladas.

No que diz respeito à relação teoria prática - como preconizada nas DCNs - como um fator imprescindível para a concretização deste projeto, em nossas análises apontamos o vácuo entre o que preconiza o fluxograma curricular de 2013 e o percurso que deve ser tomado para a concretização deste propósito. Com relação ao Enade, por seu turno, colocamos que em sendo uma prova, não era capaz de aferir outras questões senão às relacionadas ao saber. Então, há em nosso ver, uma verdadeira ruptura entre estes documentos, o que representa, numa última análise, um comprometimento do ciclo da formação do Psicólogo ao menos numa perspectiva formal.

Por fim, adentramos nos elementos que mereceram nosso olhar durante este estudo: as competências e habilidades. Toda formação em Psicologia pós-DCN, se funda no desenvolvimento de competências e habilidades em contraponto aos conteúdos do currículo tradicional. O Projeto de Curso de Psicologia da UFAL, deixa clara esta intencionalidade pedagógica. Porém, é omissa no que diz respeito às competências gerais e às habilidades relacionadas às ênfases em sua redação. Mais que isto, não elucida qual caminho irá perseguir para assegurar o desenvolvimento destas. O Enade, por seu turno, em que pese nos revelar algumas competências e habilidades que estariam relacionadas às questões, não podem, pela condição de ser um teste, aferi-las por um viés qualitativo, relacionado sobretudo, às ações concretas desenvolvidas por estes formandos. Neste ínterim, observamos também uma lacuna entre os documentos que analisamos, naquilo que compõe o eixo epistemológico da formação do psicólogo na Universidade.

Isto posto, podemos concluir que estes documentos, a partir do olhar lançado neste estudo, apresentam rupturas importantes. Sabemos da complexidade deste modelo teórico, sabemos também que uma mudança de paradigma não se resolve de forma abreviada. Mas consideramos que a consolidação de um projeto formativo que se pautar pelo desenvolvimento de competências e habilidades, não pode prescindir de uma convergência entre programa – operacionalização – avaliação, aqui expressos pelos documentos supracitados, a fim de assegurar uma formação coerente e sobretudo, consistente com os propósitos expressos no que preconiza a educação nacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo sócio-construtivista se consolidou como construto teórico do Brasil pós Constituição Federal de 1988. Neste sentido, implicações das mais diversas incidiram sobre todos os níveis e modalidades de ensino em território nacional. No Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares representam um marco referencial, quando instituem o currículo baseado em competências e habilidades que, por sua vez, clamam por uma formação expressa em planejamento, condições operacionais e avaliação, esta compreendida como uma possibilidade de intervenção processual, a fim de ir promovendo paulatinamente mudanças no processo ensino aprendizagem.

O objetivo desta pesquisa foi analisar como o desenvolvimento das competências e habilidades se dá nas práticas do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.

Buscamos compreender, inicialmente, como os elementos basilares do marco legal desta formação – Diretriz Curricular, Projeto de Curso e Prova ENADE – situavam-se na literatura, passando depois para uma análise destes documentos (tendo como foco a forma como a noção de competências e habilidades incide sobre eles).

Constatamos que a partir da década de 1990, no contexto da Reforma do Estado brasileiro, houve uma implantação paulatina de políticas neoliberais e diretamente influenciadas por organismos internacionais. Ocorreram, então, diversas mudanças na conjuntura educacional brasileira, passando o Estado a balizar com mais rigor as políticas educacionais, tendo em vista a garantia de um perfil de formação alinhado com suas pretensões socioeconômicas.

É nesse cenário que inúmeros documentos são instituídos, todos preconizando buscar soluções para os problemas educacionais brasileiros e pautados pela ideia de um currículo integrado, cujo lastro é o desenvolvimento de competências e habilidades, em substituição ao currículo tradicional, disciplinar.

Assim, no Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais corporificam estes ideais, estabelecendo tacitamente, que a formação não restringe a questões operacionais, mas deve respeitar princípios e ser continuamente repensada, via avaliação.

Entre os achados da pesquisa, constatamos que o Projeto de Curso de Psicologia da UFAL, que deveria se constituir num ponto de intersecção entre os referenciais das DCNs e as demandas regionais, não consegue esclarecer em que medida vai assegurar o desenvolvimento

das competências e habilidades específicas do Psicólogo, nem aquelas que falam do que consiste a identidade do curso, marca de sua trajetória histórica e das demandas da comunidade acadêmica e da IES.

No que diz respeito ao ENADE, a prova (parcela do exame que analisamos), mostrou-se insuficiente para abarcar os pormenores de um processo formativo que privilegia o saber fazer.

Nos três documentos, contudo, convergem a tensão histórica conferida às ênfases enquanto especialização ou oportunidade de ampliação dos saberes numa ciência que tem tantas abordagens e mais ainda, a questão da Psicologia como ciência da saúde ou como ciências humanas, dilema que atravessa todos os documentos, inclusive resvalando nos gestores da educação superior, que instituem competências da saúde nas DCNs, mas o ciclo avaliativo da Psicologia, se dá juntamente com os cursos de ciências humanas.

A relação teoria-prática, consequência imediata desta nova organização curricular que emerge das Diretrizes, também não fica, a nosso ver, clara no Projeto de Curso nem na Prova do ENADE. No primeiro, por lacunas na descrição das intencionalidades pedagógicas. No segundo, por pensarmos que a prova constitui-se numa ferramenta avaliativa que não abraça os pressupostos sócio-construtivistas, posto que privilegia o que é da esfera do saber, enquanto as competências e habilidades, colocam como central a questão do saber fazer.

Esta problemática revelada no âmbito da análise documental, pôde ser minimizada ao analisarmos, via observação participante, o Estágio Específico da ênfase em saúde, mais precisamente as Práticas Supervisionadas I e II. Ainda que tenha sido uma possibilidade dentre tantas que compõem o curso, pudemos registrar a ocorrência de aspectos que preenchem as lacunas do Projeto Pedagógico e minimizam, em certa medida, o impacto destas para o estudante que vai se submeter ao ENADE. O espaço em que pudemos observar durante um semestre, nos permitiu concluir que diversos pressupostos das Diretrizes são assegurados: a articulação dos supervisores local e do campo, o desenvolvimento das competências do Núcleo Comum e das ênfases e a articulação entre estas, a garantia de uma formação não restrita a questões específicas da Psicologia, com alunas interferindo em questões das mais diversas ordens, assegurando o trinômio ação-reflexão-ação, propugnado pela Lei do Estágio (que apoia-se sobre o mesmo construto teórico), dentre outras que fazem deste estágio um espaço de efetivo desenvolvimento dos alunos/as.

Destarte estas questões, pensamos que, pela ausência de referenciais que balizem esta prática, a mesma ocorre ao sabor dos supervisores que a conduzem, não se constituindo numa política do curso ou da Universidade.

Assim, o desafio do saber fazer persiste. Urge que experiências exitosas, tais como a que relatamos no corpo desta investigação, sejam tomadas como modelos para que o processo formativo seja efetivamente garantidor do desenvolvimento das habilidades e competências, não enquanto respostas a um modelo ideológico, mas como garantias de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, D. Noção de Competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 31. supl. 1, p. 32-43, jun. 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DA PSICOLOGIA (ABEP). **Histórico das DCN's**. Disponível em: <<http://abepsi1.hospedagemdesites.ws/historico-das-dcns/>>. Acesso em: 2 fev.2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BERNARDES, J. de 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, Programa de Estudos Pós Graduados em Psicologia Social, São Paulo, 2004.
- BITTAR, M.; FERREIRA JÚNIOR, A. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876> >. Acesso em: 2 fev. 2015.
- BOCK, A. M. B., FURTADO, O.; TEXEIRA, M. L. T. A Psicologia ou as Psicologias. In: _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002, p.15-30.
- BRASIL. Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 1964. p. 746.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. Brasília, DF: Senado Federal, 2013.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 set. 2008. p. 3.
- BRASIL. Lei nº 10.681, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. p. 3.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. p. 1.

BRASIL. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 set. 1962. p. 9253.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez.1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39-43. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>> Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003**. Brasília, DF, 2003.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

COLL, C. **As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio**. 2010. Disponível em: http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/10_C%20E9sar_coll.pdf. Acesso em: 2 fev. 2015.

_____. El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. **Aula**, 219. Febrero 2013. p. 31-36. Disponível em: <http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf> . Acesso em: 2 fev. 2015.

_____. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática, 1987.

COLL, C. ¿ Qué es lo básico em la educacion básica? Notas sobre la revision y actualización Del currículo en la educación básica. In: SEMANA MONOGRÁFICA DE LA EDUCACION, 20, 2005, Madrid. [**Documento eletrônico**]. Madrid, 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/reformaseducativas/basico_educacion_basica_coll.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

COLL, C; SANCHEZ, E. Presentación: el análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. **Revista de Educación**, Madrid, 346. Mayo-ago. 2008, p. 15-32. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_01.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 403, de 19 de dezembro de 1962**. Brasília, DF, 1962.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia **Carta de Serviços Sobre Estágio e Serviço 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: 2 fev. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 1997a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 5, de 5 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2011. Seção 1, p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 maio 2004. Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 1997b.

CUNHA, MV. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24 n. 2, p.51-80, 1998.

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-94, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CYSNEIROS, P. G. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 23-33, 2004.

DIAS, I.S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2010.

DOLL JÚNIOR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORGRAD (Org.). Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997 a 2004. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCISCO, T. H. A. et. al. Uma reflexão sobre o SINAES e seus principais desafios. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 14. 2014, Florianópolis. A gestão do conhecimento e os novos modelos de Universidade. [**Documento eletrônico**]. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131440/2014-62.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Avaliação dos cursos de graduação**. Brasília, DF. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Exame nacional do ensino médio**: relatório final. Brasília, DF, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Manual do Enade 2015**. Brasília, DF, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema nacional de avaliação da educação superior**: exame nacional do ensino médio: documento básico. Brasília, DF, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema nacional de avaliação da educação superior**: instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília, DF, 2011.

JONNAERT, P; ETTAYEBI, M; DEFISE, R. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORDAN, B.; HENDERSON, A. Interaction Analysis: Foundations and Practice. **Journal of the Learning Sciences**, Oxfordshire, v. 4, n. 1, p. 39-103, 1995.

KODJAOGLANIAN, V. L. et al. Inovando métodos de ensino-aprendizagem na formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 23, p. 2-11, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a02.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MACEDO, L. **Competências e habilidades**: elementos para reflexão pedagógica. 1999. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MARRAN, A. L. **Estágio curricular supervisionado**: algumas reflexões. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0042.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MARTINS, L. N. R.; NASCIMENTO, T. R.; COSMO, N. C. experiência no estágio básico: o campo, as possibilidades e expectativas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, Maringá. **Psicologia Escolar e Educacional: Caminhos trilhados, caminhos a percorrer. Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/118.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

MOREIRA, A. I. B. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. **Revista Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n 100, p. 93-107, mar 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/770/782>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2014.

NICO, Y.; KOVAC, R. As origens das DCNS propostas pela comissão de especialistas em psicologia: um breve histórico. **Conscientiae Saúde**, São Paulo, v. 2, p. 51-59. 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/929/92900209.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

PAIVA JÚNIOR, F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 13, n. 31, p. 190-209, set/dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2011v13n31p190/20846>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf> >. Acesso em: 21 dez. 2014.

RIBEIRO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

RODRÍGUEZ CÁRDENAS, D. E. (Ed.). **Ensino superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre psicologia**. Tradução Débora Chobanian, Arlete Nishida Moraes, Tania Penido Sampaio. Bilbao: Publicações da Universidade de Deuto, 2014. (Projeto Tuning América Latina).

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós DCN**. Natal: Editora da UFRN, 2014.

SEIXAS, P. S. et al. Projeto pedagógica de curso e formação de psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a12v17n1.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SILVA, F. de A. B; CALDEIRA JUNIOR, A.M. O viés acorrentador do ENADE na Educação Superior do Brasil. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, Valparaíso de Goiás, v. 2, n. 1, 89-96, 2013.

SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 4819-4828. Disponível em: < <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf> >. Acesso em: 2 fev. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Instituto de Psicologia. **Projeto político-pedagógico do curso de psicologia**. Elaborado por professores e alunos do curso de psicologia. Maceió, 2013. 67 p. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-psicologia.pdf/at_download/file>. Acesso em: 2 fev. 2015.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAL. FURB. **Projeto pedagógico de curso. Blumenal**, Disponível em: <www.home.furb.br/ivens/PPP_01/ppp_PPC.htm>. Acesso em: 2 fev. 2015

VEIGA, I. P.A. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. et al. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

VEIGA NETO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

VERHINE, R. E.; DANTAS, L M. V; SOARES, J. F. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul/set 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf> >. Acesso em: 2 fev. 2015.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DO PROJETO DE PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PESQUISADORES: CLARISSA TENÓRIO RIBEIRO BERNARDES (MESTRANDA) e HENRIQUE JORGE SIMÕES BEZERRA (ORIENTADOR)

NOME DO PROJETO: REVISITANDO O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: COMO AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SÃO DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

TURMA: _____

CAMPUS: _____

SUPERVISOR DOCENTE: _____

CHECK LIST PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE / VIDEOGRAFIA

	COMPETÊNCIAS	S	N	OBSERVAÇÕES
1	Análise o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.			
2	Análise do contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional e explicitação da dinâmica das interações entre os seus agentes Sociais.			
3	Identificação e análise das necessidades de natureza psicológica, diagnóstico, elaboração de projetos, planejamento e ação de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.			
4	Identificação, definição e formulação de 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.			
5	Escolha e utilização de instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência.			
6	Avaliação de fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.			
7	Realização de diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.			
8	Coordenação e manejo de processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros.			
9	atuação inter e multiprofissional, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.			
10	Relacionamento com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na			

	sua atuação profissional.			
11	Atuação, 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.			
12	Realização de orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.			
13	Elaboração de relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação.			
14	Apresentação de trabalhos e discussão de ideias em público.			
15	Busca e uso do conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como geração de conhecimento a partir da prática profissional.			
	HABILIDADES	S	N	OBSERVAÇÕES
1	Levantamento de informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos.			
2	Leitura e interpretação de comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia			
3	Utilização do método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica.			
4	Planejamento e realização de várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos.			
5	Análise, descrição e interpretação das relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.			
6	Descrição, análise e interpretação de manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.			
7	Utilização dos recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.			

HENRIQUE JORGE SIMÕES BEZERRA
(ORIENTADOR)

CLARISSA TENÓRIO RIBEIRO BERNARDES
(MESTRANDA)

ANEXO B – DADOS E DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Sumário - clarissap | Teses e Dissertação | TEDE | Layout Pági | TEDE | Layout Pági | Untitled Document | Untitled Document | Plataforma Brasil | Gerir

aplicacao.saude.gov.br/plataformabrazil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REVISITANDO O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: COMO AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SÃO DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA
Pesquisador Responsável: Clarissa Tenório Ribeiro Bernardes
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 37640114.2.0000.5013
Submetido em: 20/01/2015
Instituição Proponente: Instituto de Psicologia
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_393219

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Projeto Original (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Currículo dos Assistentes ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Folha de Rosto - Submissão 1 ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm ↳ Outros - Submissão 1 ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigad ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif ↳ Apreciação 1 - Universidade Federal de Ala ↳ Projeto Completo 				

Sumário da Dissert...docx | Sumário da Dissert...docx | MATERIAL PARA C...docx | MATERIAL PARA C...docx | 49-123-1-PB (2).pdf | Mostrar todos os downloads...

Pesquisar na Web e no Windows | 01:37 24/05/2016

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**(Continua)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“REVISITANDO O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA: COMO AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SÃO DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA”**, recebi de CLARISSA TENÓRIO RIBEIRO BERNARDES e HENRIQUE JORGE SIMÕES BEZERRA da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina avaliar como as Competências e Habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, são desenvolvidas no processo ensino aprendizagem nas graduações em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: encontrar a correlação entre as disciplinas dos eixos dos Fundamentos epistemológicos e históricos e teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e Processos Psicológicos; Interfaces com campos afins do conhecimento e as Práticas Profissionais, consubstanciadas nos Estágios.
- Que a participação – ou não - na pesquisa, não terá nenhum efeito sobre a avaliação do desempenho do aluno nos Estágios.
- Que pelo fato de os alunos serem vulneráveis, o material obtido na pesquisa a partir da observação dos mesmos não pode, sob nenhuma hipótese, ser utilizado para quaisquer fins classificatórios, sob pena de cometer infração ética.
- Que esse estudo começará em março de 2015 e terminará em dezembro de 2015.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: será realizada uma análise documental sobre a previsão do Marco Legal que regula os cursos de Psicologia no País (DCN's e Instrumentos do SINAES – ENADE e Avaliação de Curso) e Projetos Políticos Pedagógicos dos dois cursos de Psicologia da UFAL e em seguida será realizada uma observação participante com os alunos e docentes do Eixo de prática desses dois cursos, que aceitem participar da pesquisa, onde a análise será a partir de um *check list*. Será realizada também, se necessário, uma videografia, para ajudar na análise dos dados.
- Caso ocorra, a videografia será realizada nas atividades do Eixo de Prática, onde a câmera será posicionada a fim de capturar situações de interlocução entre docente e discentes, com o objetivo de verificar como são desenvolvidas as Habilidades e Competências nos Estágios. Em havendo a videografia, sob nenhuma hipótese, haverá veiculação da imagem, a não ser para os fins a que se destina e entre os profissionais envolvidos no estudo;
- Que eu participarei das seguintes etapas: da observação participante e da videografia, caso haja.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são possíveis constrangimentos para ser observada e/ou filmada.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: a possibilidade das informações adquiridas serem extraviadas, podendo acarretar desconforto, constrangimento ou incômodo aos indivíduos envolvidos. Porém, preventivamente toda e qualquer informação obtida nas avaliações serão relacionadas a uma numeração sequencial de controle próprio e não ao nome ou iniciais dos alunos ou docentes;

(Conclusão)

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (a) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS e a outra será fornecida a você.


Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

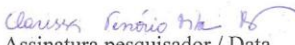
Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“REVISITANDO O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: COMO AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SÃO DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió, _____ de _____ de 2014 .

Assinatura participante / Data

 25/09/2014
Assinatura orientador / Data

 25/09/2014
Assinatura pesquisador / Data

Assinatura testemunha / Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEPE UFAL – Comitê de Ética em Pesquisa UFAL

Telefone: 32141041

Av. Lourival Melo Mota, s/n

Tabuleiro dos Martins

CEP:57072-900

Maceió – AL

ANEXO D – QUADRO FLUXOGRAMA CURRICULAR

QUADRO III - FLUXOGRAMA CURRICULAR

SEMESTRES									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Psicologia: Gênese e Profissão	Processos Psicológicos Básicos I	Processos Psicológicos Básicos II	Psicologia da Aprendizagem	Psicologia dos Processos Educacionais I	Psicologia dos Processos Educacionais II				
Teorias e Sistemas Psicológicos I	Teorias e Sistemas Psicológicos II								
Psicologia e Neurociência I	Psicologia e Neurociência II	Psicologia do Desenvolvimento I	Psicologia do Desenvolvimento II						
	Estatística Aplicada à Psicologia	Processos de Avaliação Psicológica I	Processos de Avaliação Psicológica II	Psicopatologia Geral	Psicopatologia: Sofrimento Psíquico		Processos de Avaliação Psicológica III		
Filosofia	Ética Profissional	Teorias da Subjetividade I	Teorias da Subjetividade II	Fundamentos da Clínica		Psicoterapia I	Psicoterapia II		
Metodologia Científica	Metodologia da Pesquisa Psicológica	Pesquisa em Psicologia I						Pesquisa em Psicologia II	Pesquisa em Psicologia III
Sociologia		Psicologia Social I	Psicologia Social II	Psicologia das Relações de Trabalho I	Psicologia das Relações de Trabalho II	Saúde Mental e Psicologia		TCC 1	TCC 2
Antropologia Cultural			Processos Grupais I	Processos Grupais II	Psicologia e Processos Socioculturais	Intervenção psicológica em processos socioculturais	Temáticas contemporâneas em processos socioculturais	Estágio Específico I - Ênfase 1	Estágio Específico II - Ênfase 1
					Psicologia e Saúde	Intervenção Psicológica em saúde	Temáticas contemporâneas em saúde	Estágio Específico I - Ênfase 2	Estágio Específico II - Ênfase 2
				Práticas Integrativas I	Práticas Integrativas II			Prática Supervisionada I	Prática Supervisionada II
				Eletiva	Eletiva	Eletiva	Eletiva		
420 h/a	360 h/a	360 h/a	360 h/a	360 h/a	360 h/a	180 h/a	180 h/a	480 h/a	480 h/a
EIXOS	Interfaces com Campos Afins	Fenômenos e Processos Psicológicos	Procedimentos para a Investigação e Prática	Fundamentos Teóricos- Metodológicos	Fundamentos Epistemológicos e Históricos	Práticas Profissionais			

ANEXO E – RESOLUÇÃO CNE/CES N. 5/2011. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF, 16 DE MARÇO DE 2011 – SEÇÃO 1 – P. 19.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 15 DE MARÇO DE 2011(1)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, nos arts. 62 e 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Resoluções CNE/CP nos 1, de 18 de fevereiro de 2002, e 2, de 19 de fevereiro de 2002, e na Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, com fundamento nos Pareceres CNE/CES nos 1.314/2001, 72/2002, e 62/2004, e no Parecer CNE/CES nº 338/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 7 de fevereiro de 2011, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País. Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso. Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos: 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.

1(*) Resolução CNE/CES 5/2011.Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 – Seção 1 – p. 19.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: 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. Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: I - Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia; II - Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia; 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.

2

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no País é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos. Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. Art. 8º As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida. São elas: 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. Art. 9º As competências, básicas, devem se apoiar nas habilidades de: I - levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos; II - ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia; III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica; IV - planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;

3

V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos; VII - utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia. Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. § 1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição. § 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas. § 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno. § 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas. Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo. § 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia: a) Psicologia e processos de investigação científica, que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas; b) Psicologia e processos educativos, que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas; c) Psicologia e processos de gestão, que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, o planejamento e o uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições; d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas; e) Psicologia

e processos clínicos, que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos; f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica, que implica a concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional. § 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando. § 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas. Art. 13. A Formação de Professores de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País. § 1º O projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos: a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros; b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva; c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação. § 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva; b) Psicologia e Instituições Educacionais, que prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios; c) Filosofia, Psicologia e Educação, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;

5

d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada. § 3º A Formação de Professores de Psicologia deve oferecer conteúdos que: a) destaquem e promovam uma visão abrangente do papel social do educador, assim como a reflexão sobre sua prática e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do futuro professor; b) articulem e utilizem conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no curso de Psicologia para a ampliação e o amadurecimento do papel de professor; c) considerem as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdos, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção; d) promovam o conhecimento da organização escolar, gestão e legislação de ensino referentes à educação no Brasil, assim como a análise das questões educacionais relativas à dinâmica institucional e à organização do trabalho docente; e) estimulem a reflexão sobre a realidade escolar brasileira e as articulações existentes com as políticas públicas educacionais e o contexto socioeconômico mais amplo. § 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino. § 5º A

prática profissional do professor-aluno deve se desenvolver em uma perspectiva de análise do trabalho educativo na sua complexidade, cujas atividades devem ser planejadas com a intenção de promover a reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, e a reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do País, aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações político-pedagógicas. § 6º A carga horária para a Formação de Professores de Psicologia deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia, assim distribuídas: a) Conteúdos específicos da área da Educação: 500 (quinhentas) horas; b) Estágio Curricular Supervisionado: 300 (trezentas) horas. § 7º As atividades referentes à Formação de Professores, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização. § 8º Os alunos que cumprirem satisfatoriamente todas as exigências do projeto complementar terão apostilada, em seus diplomas do curso de Psicologia, a licenciatura. Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas – ênfases – sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação. Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso. Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de autoavaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

6

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação. Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação. Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros: I - aulas, conferências e palestras; II - exercícios em laboratórios de Psicologia; III - observação e descrição do comportamento em diferentes contextos; IV - projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso; V - práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas; VI - consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes; VII - aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos; VIII - visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia; IX - projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição; X - práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado. Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas. Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso. Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria. § 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum. § 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso. § 3º Os estágios básico e

específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso. Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas. Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

7

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido. Art. 26. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, e demais disposições em contrário.

PAULO SPELLER

ANEXO F – QUESTIONÁRIO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

QUESTÕES	COMPETÊNCIAS
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	
10	<p>COMPETÊNCIA</p> <p>I- Análise do campo profissional e seus desafios</p>
11	<p>HABILIDADE</p> <p>II. ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;</p> <p>III. utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;</p> <p>VII. utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>V. Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;</p> <p>IX. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p>
12	<p>HABILIDADE</p> <p>II. ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;</p> <p>VII- utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
13	<p>HABILIDADE</p> <p>III - Utilização de método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>IV- identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;</p> <p>V- escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo</p>

	em vista a sua pertinência;
14	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;</p>
16	<p>HABILIDADE</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>Avaliação de fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.</p>
17	<p>HABILIDADE</p> <p>II- ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>XV- Busca e uso do conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como geração de conhecimento a partir da prática profissional. M</p>
18	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;P</p>
19	<p>HABILIDADE</p> <p>V- Análise , descrição e interpretação das relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p>

	<p>COMPETÊNCIA</p> <p>III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;M</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</p>
22	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>III- Identificação, definição e formulação de questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa.</p>
24	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
25	<p>HABILIDADE</p> <p>II- ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;</p> <p>.</p> <p>VII. utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
26	<p>HABILIDADE</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I- Análise do campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.</p>

	<p>II- Análise do contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional e explicitação da dinâmica das interações entre os seus agentes Sociais.</p>
28	<p>HABILIDADE</p> <p>I- levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</p> <p>IX. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p>
29	<p>HABILIDADE</p> <p>I- levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;</p> <p>II- ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>VII. utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
30	<p>HABILIDADE</p> <p>I- levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e</p>

	<p>outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;</p> <p>II- ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;</p> <p>III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</p> <p>IX. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional</p>
31	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;</p> <p>III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.</p> <p>IX. Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p> <p>XI-Atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações de dos problemas específicos com os quais se deparar.</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim</p>

	como gerar conhecimento a partir da prática profissional
32	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional</p>
34	<p>HABILIDADE</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais</p> <p>VI- descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>I- analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>II- analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos</p> <p>VII- realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;</p> <p>VIII- coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;</p> <p>IX- atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;</p> <p>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.</p>
35	<p>HABILIDADE</p> <p>I-levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;</p> <p>COMPETÊNCIA (ÉTICA)</p> <p>I- analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;</p> <p>V- escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;</p>

	<p>VII- realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, grupos e de organizações;</p> <p>X- relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional</p> <p>XI- atuar, 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;</p> <p>XII- realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;</p> <p>XV- saber buscar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
D3	<p>HABILIDADE</p> <p>II- ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área de psicologia;</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;</p> <p>VI- descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>II- analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica de interações entre os seus agentes sociais</p> <p>III- identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos</p> <p>VII- realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;</p> <p>VIII- coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros</p> <p>IX- atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim recomendar;</p> <p>XII- realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
D4	<p>HABILIDADE</p> <p>III- utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais</p> <p>COMPETÊNCIA</p>

	<p>IV- identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas, quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;</p> <p>V- escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;</p> <p>XV- saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.</p>
D5	<p>HABILIDADE –</p> <p>II- ler e interpretar comunicações científicas e relatórios da área de psicologia;</p> <p>IV- planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;</p> <p>V- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;</p> <p>VI- descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.</p> <p>COMPETÊNCIA</p> <p>III- identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar, agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo</p> <p>VI- avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;</p> <p>VII- realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, grupos e de organizações;</p> <p>X- relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;</p> <p>XI- atuar, 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;</p> <p>XII- realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.</p>