

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ivan Seibel Filho

**CURRÍCULO E MERCADO DE TRABALHO SEGUNDO ALUNOS CONCLUINTES  
DE UM CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO  
PARDO**

Santa Cruz do Sul

2013

**Ivan Seibel Filho**

**CURRÍCULO E MERCADO DE TRABALHO SEGUNDO ALUNOS CONCLUINTES  
DE UM CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO  
PARDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Santa Cruz do Sul

2013

**Ivan Seibel Filho**

**CURRÍCULO E MERCADO DE TRABALHO SEGUNDO ALUNOS CONCLUINTES  
DE UM CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO  
PARDO**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Dr. Moacir Fernando Viegas*

Professor Orientador - UNISC

*Dra. Rosa Maria Filippizzi Martini*

Professora Examinadora - UNILASALLE

*Dra. Janes Terezinha Fraga Siqueira*

Professora Examinadora - UNISC

*Dr. Claudio José de Oliveira*

Professor Examinador - UNISC

Santa Cruz do Sul

2013

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, inicialmente, aos meus pais, sem os quais eu teria tido muitas dificuldades para concluir o mestrado e, provavelmente, não o teria concluído ou tornado um fato realizável, pelo incansável apoio e incentivo para que eu não deixasse de acreditar na viabilidade da realização desta conquista.

Sou agradecido grandemente também ao meu orientador, professor emérito, exime condutor do processo, e aos professores do programa de pós-graduação em educação.

À secretária da pós-graduação, Daiane, pela solícita participação e auxílio no sentido de tornar viável o contato com os professores e o departamento.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade conforme faixas etárias	45
Tabela 2 – Sexo	46
Tabela 3 – Estado Civil	46
Tabela 4 – Filhos	46
Tabela 5 – Naturalidade	47
Tabela 6 – Residência	47
Tabela 7 – Conhecimento sobre a situação do mercado de trabalho	48
Tabela 8 – Avaliação do curso de psicologia da universidade no que diz respeito às necessidades atuais do mercado de trabalho	52
Tabela 9 – Avaliação da metodologia de ensino utilizada pelos professores ao longo do curso	53
Tabela 10 – Importância da teoria	55
Tabela 11 - Atendimento das necessidades profissionais pela teoria trabalhada no curso	55
Tabela 12 - Atendimento das necessidades profissionais pela prática trabalhada no curso	56
Tabela 13 – Onde os alunos pretendem trabalhar após a conclusão do curso	57
Tabela 14 – Se acredita que a realização de um curso de graduação é suficiente para uma boa inserção no mercado de trabalho	57

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**CAPS – Centro de Atenção Psicológica e Social**

**CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola**

**IES – Instituto de Ensino Superior**

**IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

**PIM – Primeira Infância Melhor**

**Psicometria – Medida Mental**

**RH – Recursos Humanos**

**SF – Saúde da Família**

## RESUMO

O tema desenvolvido nesta pesquisa envolve currículo e mercado de trabalho segundo os alunos concluintes do curso de psicologia de uma universidade do Vale do Rio Pardo. A escolha desse tema ocorreu em função da importância atribuída ao currículo do curso de psicologia no preparo do aluno enquanto acadêmico para atuar posteriormente como profissional. Em termos teóricos, discorremos sobre as relações da educação com os paradigmas produtivos numa perspectiva histórica, passando pelo fordismo e taylorismo até os dias atuais, com a globalização e o toyotismo. O currículo escolar sofre grande influência do ambiente fabril. Foi graças a este ambiente “propício” que a administração científica de Taylor se instalou como uma administração passível de ser mensurada. Na íntegra, os conteúdos do currículo são tudo o que o aluno deve aprender: habilidades, valores, conhecimentos, atitudes adequadas ao trabalho. Porém, com as mudanças advindas do mercado a partir da década de 1990, o currículo sofreu transformações. Fez-se necessário um profissional mais enxuto e dinâmico, assim como a integração das práticas educacionais. Em termos metodológicos, esta pesquisa, de tipo descritiva e qualitativa, utilizou como instrumentos um questionário semiestruturado aplicado a alunos de duas turmas e uma entrevista semiestruturada aplicada à coordenadora do curso. Os dados coletados foram analisados e interpretados com base na teoria e na experiência do pesquisador. Quanto aos resultados, percebeu-se que os estudantes, em sua grande maioria, conhecem a realidade do mercado de trabalho. Desde cedo, tanto em termos curriculares como extracurriculares, os alunos relataram se envolver com atividades profissionais, o que é uma exigência do atual mercado de trabalho e do próprio curso. A maior parte dos alunos se encontra satisfeita com o processo de ensino e aprendizado e acredita que o curso atende, ao menos parcialmente, às necessidades do mercado de trabalho, tanto em termos teóricos quanto práticos. Conforme Nardi e Silveira (2008), a escolaridade de nível superior, bem como as ofertadas por instituições de ensino do interior do Estado, são formas de promoção social e vêm atender a uma determinada demanda de sujeitos, como filhos de operários. Segundo os estudantes, é possível afirmar que, se a conclusão do curso de psicologia não é condição necessária para inserção no mercado de trabalho, é imprescindível dar continuidade aos estudos após a conclusão da formação a fim de ampliar as oportunidades de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Currículo. Formação do psicólogo. Mercado de trabalho.



## ABSTRACT

The theme developed in this study is curriculum and the labor market according to the graduating students of Psychology from a university in Vale do Rio Pardo. This theme was chosen due the importance attached to the curriculum of Psychology face the student's preparation as a scholar to act, later, as a professional in the market. In theoretical terms, it was discussed about the relationship between education and the productive paradigms from a historical perspective, through Fordism and Taylorism up to the present days, understanding globalization and Toyotism. The scholar curriculum is influenced by the factory environment. It was thanks to this "enabling" environment that the scientific management, developed by Taylor, took place as a subject to be measured. In full, the contents of the curriculum are all that the student should learn: skills, values, knowledge and attitudes appropriate to work. However, with the resulting changes in the market from the late 1999, the curriculum has been transformed. It was necessary a more updated and dynamic professional as well as the integration of educational practices. In terms of methodology, this study used descriptive and qualitative approaches, as instruments for data collecting, it was used a semi-structured questionnaire applied to students from two classes of the Psychology course and a semi-structured interview applied to the course coordinator. The collected data were analyzed and interpreted supporting the theory and experience of the researcher. As a result, it was noticed that students, mostly, know the reality of the job market. Since the start of the course, having in mind the course curriculum and the extra-curricular practice, they reported to be engaged in professional activities, that is a requirement of the current job market and the course itself. Most of the students are satisfied with the process of teaching and learning, and believe that the course meets, at least partially, the needs of the job market, theoretical and practical. As Nardi and Silveira (2008) the higher education level, as offered by educational institutions in the countryside of the state, are forms of social promotion and meet a demand of subjects, as children of workers. It's possible to argue that, for the students the graduation in Psychology is not a requirement for entry into the job market, but it's essential to continue the studies after graduation to expand job opportunities.

**Key words:** Higher education. Curriculum. Psychologists' education. Job market.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Problema de pesquisa.....	13
1.2 Objetivos.....	14
1.2.1 Objetivo geral.....	14
1.2.2 Objetivos específicos.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Breve História da Formação em Psicologia.....	15
2.2 A formação do psicólogo .....	17
2.3 Aspectos históricos do currículo.....	23
2.4 Teorias do currículo .....	26
2.5 Fordismo e Toyotismo no currículo .....	28
2.6 Do trabalho cindido e fragmentado à formação cindida e fragmentada.....	29
2.7 Paradigmas produtivos e educação/currículo: fordismo, taylorismo e toyotismo.....	33
2.8 Construção do currículo e construção do saber.....	36
2.9 Currículo e diversidade cultural .....	39
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	41
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	45
4.1 Quem são os alunos concluintes do curso de psicologia da universidade?.....	45
4.2 Os alunos concluintes do curso de psicologia e o mercado de trabalho.....	48
4.2.1 O conhecimento do mercado de trabalho.....	48
4.2.2 As atividades profissionais extracurriculares ao longo da realização do curso.....	48
4.2.3 As atividades acadêmicas dos alunos ao longo da realização do curso.....	50
4.2.4 A avaliação dos alunos quanto ao atendimento das necessidades do mercado.....	51
4.2.5 As perspectivas de trabalho e formação dos alunos.....	56

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	65
ANEXO II – Questionário.....	67
ANEXO III – Entrevista.....	72
ANEXO IV – Tabulação dos Dados.....	74

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste tema ocorreu em função da importância atribuída ao currículo do curso de psicologia no preparo do acadêmico para atuar posteriormente na vida profissional.

Considero importante a minha experiência, enquanto aluno, na escolha do tema, uma vez que a minha vivência, enquanto acadêmico, foi marcada por inquietante condição e foi caracterizada por uma constante busca por aperfeiçoamento. Considero, assim, que é através da busca pelo crescimento, ao avaliar como se dá o modo de inserção no mercado de trabalho e o quanto estão preparados para esta etapa, que se engendrará o futuro do profissional de psicologia.

O futuro profissional, por viver em um sistema em que exerce e sofre influência sobre outros, deve, por assim dizer, estar informado e preparado para agir em variados contextos e não só naquele ao qual esteja diretamente vinculado. A realidade com a qual se depara hoje o estudante de graduação em psicologia é muito distinta da de quem concluía sua formação há dez anos ou mais. A própria realidade da educação torna necessária uma postura do acadêmico e futuro profissional, um esforço em qualificar-se, visando estabelecer e ampliar seu nível de conhecimento para exercer seu trabalho com maior discernimento. Para isso, deve adotar a postura de um eterno aprendiz, contemplando com olhar aguçado aquilo que desperta a sua curiosidade.

Ao se questionar acerca do currículo é imprescindível avaliar as mudanças de contexto histórico e social envolvidos nessa problemática. A formação do futuro profissional de psicologia deve possibilitar que este se beneficie com contribuições que sejam disponibilizadas pelo currículo do curso de psicologia.

Vive-se uma realidade em que cada vez mais se prioriza e se clama pela especificidade. No entanto, se por um lado se buscam reformulações que privilegiem o específico, por outro a realidade cobra dos profissionais uma visão multicêntrica. Essas duas vertentes da formação do profissional, ora privilegiando a formação genérica, ora voltando o olhar do profissional em formação para aspectos intrínsecos às suas especificidades, são influenciadas pela nova ótica na qual se baseiam os novos currículos de psicologia. Se há alguns anos se valorizava um profissional enxuto, que cumprisse integralmente sua demanda de trabalho, hoje se prioriza uma

visão interdisciplinar, e o trabalhador que atua em sua área deve poder contemplar essa questão com uma visão mais ampla da realidade (DOLL, 1997).

A construção do currículo se dá de forma histórica, visto que sofre e exerce ingerência sobre a aprendizagem, caracterizando-se por um processo de construção social. O currículo é materializado pela cultura na busca do desenvolvimento social. Os conteúdos do currículo são constituídos por um processo social e pedagógico, que possui fins práticos assentados na tradição dos saberes. Como busca responder às demandas sociais, é a sociedade que determina qual deve ser o conteúdo da escolaridade (SACRISTÁN, 2000). Assim, o currículo do curso de psicologia deve retratar a realidade sócio-histórica e contribuir para possibilitar uma formação sólida do futuro profissional.

Ao se propor um regime curricular, o estudante deverá relevar em suas metas, bem como abarcar em seu universo de conteúdos, aspectos que desenvolvam capacidades e necessidades inerentes à prática como futuro profissional. Essas “habilidades” devem ser coerentes com o momento atual, levando em consideração o momento histórico e social no qual o acadêmico está inserido, dele fazendo parte como sujeito. Ocorrem hoje pressões por mudanças curriculares para desenvolver potencialidades gerais, derivadas do mundo do trabalho e dos próprios consumidores da educação. Esse movimento, contudo, conforme Sacristán (2000), se depara com outra realidade, que, com o enxugamento dos currículos e a conseqüente diminuição da carga horária, acaba por exigir um “dessecamento” dos mesmos e conseqüente compactação do que é passado para os alunos.

Com as mudanças de currículo decorrentes das necessidades que os cursos de psicologia passaram a enfrentar para se adequarem às exigências de formação e construção do conhecimento que respondesse ao futuro do profissional, passou-se a diferenciar especializações e a categorizar ocupações. Para Sacristán (2000), a ampliação da formação básica comum, postergando a especialização, não tem por objetivo dar formação a todos, mas são reflexos do mercado de trabalho e, pela mesma razão, é o modo como se estrutura o ensino-aprendizado.

Em termos históricos, o chamado modelo taylorista-fordista, a partir do surgimento e crescimento do processo de globalização, deixa de atender às necessidades de mercado. Assim, como forma de responder a um mercado mais competitivo e tornar o estudante, futuro profissional, responsivo às novas demandas, torna-se imprescindível a adequação do currículo do curso de psicologia. O currículo

interdisciplinar deve passar a integrar as práticas educacionais, o aprimoramento das técnicas e os processos de ensino- aprendizagem. Além disso, passa a ser valorizada a crença de que a pedagogia deve representar a vida como ela se constrói na prática (SANTOMÉ, 1999).

Pode-se dizer que o sucesso da ação de ensinar a outro vai depender também do significado atribuído por aquele a quem se destina o aprendizado. A prática de ensino se sobrepõe aos conteúdos estabelecidos pelo currículo, pois vai além dos parâmetros traçados pelas diretrizes, e somente extrapolando-as é que é viabilizado um perfil aproximado que contemple a realidade dos alunos (SACRISTÁN, 2007).

O currículo interdisciplinar, que passa a vigorar quando sucede a globalização, vem não só atender a uma necessidade de mercado, mas mostra-se imprescindível também frente às necessidades de currículo. Com o processo de aperfeiçoamento do conhecimento, o currículo e a problematização do ensino tornam-se fundamentais para possibilitar a evolução no processo de enriquecimento do aprendizado. Um dos questionamentos que poderiam ser feitos acerca desse aspecto é: até que ponto as habilidades requeridas pelo atual mercado de trabalho estão presentes no currículo atual, e, especificamente, no currículo dos cursos de psicologia?

Via de regra, o currículo de psicologia prioriza a interdisciplinaridade, posto que a sua construção se dá de forma histórica, ao sofrer ingerência da aprendizagem. Em razão da aprendizagem, outro fator acaba exercendo influência: a interferência sócio-histórica, que serve de construto na edificação do futuro profissional. Deve-se considerar, ainda, a premência de se levar em conta as capacidades, necessidades, habilidades e o momento histórico, junto ao dessecamento e ao empobrecimento que vai se refletindo no mercado de trabalho. Como bem diz Sacristán (2007), a ação de ensinar vai depender dos parâmetros atribuídos por aquele a quem se destina o aprendizado.

### **1.1 Problema de pesquisa**

Quais as concepções do aluno do curso de psicologia de uma Universidade do Vale do Rio Pardo acerca de uma construção curricular que atenda às exigências do mercado de trabalho?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Analisar e descrever as concepções de alunos do curso de psicologia de uma Universidade do Vale do Rio Pardo no que diz respeito à sua trajetória curricular para atender as exigências do mercado de trabalho.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Descrever e analisar as percepções dos alunos do curso de psicologia referentes às suas ações na formação acadêmica para a futura inserção no mercado de trabalho.

- Descrever e compreender as atividades de capacitação extracurriculares realizadas pelos alunos concluintes no âmbito do curso de psicologia.

Em termos metodológicos, a pesquisa utilizou como ferramentas de trabalho um questionário semiestruturado e uma entrevista semiestruturada aplicada à coordenadora do curso. Os dados coletados foram analisados e interpretados com base na teoria e na experiência do pesquisador.

A análise dos dados foi estruturada da seguinte maneira: um primeiro tópico, denominado “quem são os alunos concluintes do curso de psicologia da universidade”, em que brevemente são descritos dados pessoais, e um segundo, intitulado “os alunos concluintes do curso de psicologia e o mercado de trabalho”, no qual são abordadas as questões mais diretamente relacionadas à temática da pesquisa: o conhecimento demonstrado pelos alunos acerca do mercado de trabalho, as atividades profissionais extracurriculares ao longo da realização do curso, as atividades acadêmicas dos alunos ao longo da realização do curso, a avaliação dos alunos quanto ao atendimento, pelo curso, das necessidades do mercado de trabalho e, por fim, as perspectivas de trabalho e formação.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Breve História da Formação em Psicologia**

Pires (2008) inicia seu texto sobre o histórico da psicologia no Brasil tratando do papel inicial dos que atuaram junto aos fenômenos de cunho psicológico advindos da mudança da corte portuguesa para o país. Cita o processo de higienização que se deu a partir daí e sua relação com questões de cunho moral, ético e religioso. Fala dos costumes presentes na época em que se segregavam os “loucos” do convívio social, ocasionando, devido a isso, a criação dos hospícios. Com a passagem do Brasil-Colônia para nação independente, dada a preocupação dos órgãos oficiais, começou-se a investir na criação de centros formadores, faculdades e bibliotecas, que passaram a se encarregar da transmissão do conhecimento.

Devido a esse recrudescimento e preocupação com a formação cultural de parte da população, surgiu um movimento de busca por conhecimentos pertinentes às áreas necessitadas e carentes de subsídios técnicos. A psicologia contribuiu com a elaboração de novas idéias educacionais, bem como passou a sofrer influência direta da revolução industrial e a exigir mão de obra “qualificada” e adequada ao papel a ser exercido nas fábricas. Em sua origem e por longo tempo, a psicologia teve como instrumento principal de uso a psicometria – base pela qual as suas técnicas eram empreendidas.

Ao longo dos últimos anos essa especialidade profissional sofreu um significativo avanço ao contribuir para uma sociedade mais justa e humanitária. Seus avanços se deram como fruto de uma crescente evolução de suportes teóricos e de conceitos do funcionamento psíquico, remetendo, por consequência, a uma melhor qualidade de vida. Esse movimento acarretou um amplo investimento, minimizando as desigualdades e injustiças e trabalhando na busca de fortalecimento das bases de desenvolvimento de habilidades, de potencialidades e de ajustamento do indivíduo à sociedade.

A profissão de psicólogo, construída a partir de meados do século XIX, é hoje reconhecida pelo seu esforço em potencializar serviços, devido à necessidade de compreender os fenômenos psíquicos. Hoje se apresenta integrada e instituída. Vem se destacando, debruçando-se cada vez mais no estudo e pesquisa do



comportamento humano ao tomar como base a reflexão crítica dos fenômenos sociais e individuais da sociedade. A psicologia passou a ser um campo profissional realmente reconhecido após a Primeira Guerra Mundial, quando as suas intervenções passaram a se fazer presentes nas mais distintas áreas: em hospitais, empresas, universidades, fábricas e escolas (PIRES, 2008).

A partir dos anos de 1970, passou a se preocupar também com o currículo dos cursos, eminentemente teóricos. Hoje se mostra presente uma preocupação referente ao significado imbuído no trabalho do psicólogo e o currículo presente na formação do profissional. Pires (2006) cita outras dificuldades relacionadas ao processo de formação do psicólogo, em que as demandas não têm sido atendidas pela classe de profissionais e de formandos, como a questão do perfil do psicólogo como profissional eminentemente clínico, deixando de referir ou enquadrá-lo às demais vertentes nas quais está imbuído.

As dificuldades vinculadas a esta profissão são ocasionadas pela diversidade de demanda, pelas tarefas às quais se investe e por apresentar um caráter polivalente. O psicólogo é um profissional que se dedica à pessoa humana onde quer que esteja e, em seus primórdios, nas suas diversas atividades, tem a sua origem na filosofia e na medicina. Por seu caráter polivalente, alicerçou-se desde cedo no dinamismo advindo de fontes distintas de reflexões e em critérios de avaliação de desempenho que eram regidos por distintos meios de avaliação de desempenho e pela flexibilidade de atuação, que, por sua vez, era associada, em parte, ao estudo da pessoa humana.

Em sua dissertação, Veriguine (2008) faz relatos de alunos que afirmam que o curso apresenta uma carga horária exagerada, não permitindo que se obtenha um adequado grau de compreensão e comprometimento com as disciplinas, além da má distribuição da carga horária. Talvez uma das consequências das dificuldades apresentadas pelos cursos seja a falta de comprometimento e dedicação dos alunos e professores, que se sentem desmotivados para trabalhar.

Esse tópico buscou inicialmente situar a psicologia no cenário histórico brasileiro, através do relato da vinda da corte portuguesa para o Brasil e o consequente início do processo de higienização, que acarretou a segregação dos “loucos” do convívio social. Posteriormente, com o desenvolvimento da cultura, passa a se cobrar mão de obra qualificada e, com isso, desenvolve-se e incentiva-se o conhecimento. Essa evolução do conhecimento propicia uma condição mais justa

e humanitária aos sujeitos – o que hoje se reflete em uma melhor qualidade de vida para todos.

## 2.2 A formação do psicólogo

Ao ingressar na análise de centros universitários e universidades que oferecem curso de formação superior em psicologia, vemos que há no Brasil predomínio de 69,4 % de centros universitários, sendo a representatividade dos IES (Institutos de Ensino Superior) de apenas 13%. Em pesquisa realizada no Brasil no período de 2002-2006, tomando por base os 350 cursos de formação de psicólogo existentes, 81,9% dos formandos concluíram o curso de graduação em instituições privadas no período de cinco anos. Quando se avalia a distribuição dos cursos de psicologia no Brasil por regiões, a sudeste apresenta o maior índice de instituições privadas de ensino em psicologia, atingindo 89% dos cursos, e a região nordeste apresenta a menor proporção de redes privadas de graduação em psicologia. De acordo com pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1998, levando em conta o tempo de formação, os índices mostram uma expansão do ensino superior na área de psicologia, com um percentual em crescimento nos últimos vinte anos (BASTOS; GONDIM, 2010).

Já a formação em pós-graduação dos psicólogos brasileiros é mais frequente em nível de especialização, na modalidade essencialmente profissionalizante. Aproximadamente metade dos profissionais já frequentou ou está cursando algum tipo de curso de especialização. Entretanto, ao se analisar os percentuais referentes a mestres/mestrandos (19,4%) e doutores/doutorandos (5%), os números se revelam baixos. Esses dados sobre pós-graduação *stricto sensu* referem-se aos que seguem a carreira acadêmica. A maior parte dos profissionais da amostra (60,3%) tem alguma formação em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Os profissionais de psicologia com maior tempo de formação básica são os que buscam formação em sentido *stricto*, principalmente doutorado. Os recém-formados parecem buscar contínuo aperfeiçoamento profissional no sentido *lato sensu*. Outras modalidades de formação adicional compreendem as supervisões extra-acadêmicas (3,9%), os congressos (3,8%), outros cursos de curta duração (3,1%) e cursos de aperfeiçoamento (2,6%). Os números correspondem às frequências médias de realização por tipo de formação nos últimos dois anos.

A participação do ensino superior privado em psicologia compreende 90%, e aproximadamente 80% dos psicólogos formados nos últimos anos são egressos do ensino privado ou instituições da rede privada (BASTOS; GONDIM, 2010).

O Brasil, segundo dados do censo de 2000 (IBGE), apresenta um baixo nível de escolarização, e, de acordo com os dados levantados, da população na faixa etária dos 20 aos 24 anos, somente 31% estão na faixa de idade compatível com o nível de escolarização, além da baixa oferta de cursos técnicos profissionalizantes. A psicologia como ciência e profissão também tem sofrido agravos em função de mudanças políticas, econômicas e sociais, reflexos da condição de baixo índice de desenvolvimento humano e econômico.

A remodelação e reestruturação do mercado de trabalho exige uma constante requalificação da força de trabalho por meio de uma contínua aprendizagem de competências múltiplas. A realidade do profissional de psicologia não se mostra diferente com relação à dinâmica de investimentos em qualificação e readequação à realidade que se impõe. O psicólogo precisa atuar como agente de transformação social, promovendo melhorias na qualidade de vida do ser humano. Em publicação realizada por Bastos e Archcar (1994) e organizada pelo Conselho Federal de Psicologia, concluiu-se que o perfil de competências do psicólogo vem sofrendo mudanças marcadas pela ampliação do escopo de atuação e da complexidade de sua atividade.

No cenário que atualmente se apresenta, o significado atribuído à educação formal está sofrendo transformações, na medida em que perde espaço na equidade social e ganha foco o esforço pela manutenção do emprego. A educação deixa de ser uma política social de pleno emprego e passa a caracterizar-se como uma busca individual. Essa busca conceitua a qualificação profissional como um processo educativo em escolas ou empresas que permitam ao indivíduo adquirir desenvolvimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços (GONDIM; BASTOS, 2010).

A construção da formação profissional se dá por via processual e não através de eventos isolados. Da mesma forma ocorre com a psicologia no Brasil, que desde seus primórdios passou por vários momentos históricos, tendo se caracterizado por tentativas de junção do ensino à pesquisa e à prática. Contudo, as mudanças no currículo são lentas e as propostas de modificações têm sido norteadas por princípios que assumiram um compromisso com a realidade social, com a produção

de conhecimento, com a ação e a reflexão ética, com a interdisciplinaridade e, ainda, com uma formação básica e pluralista (BASTOS; GONDIM, 2010).

Em sua formação, o psicólogo é visto como alguém vinculado às mais caras aspirações humanas. Partindo dos escritos de Gramsci, que propõem relacionar questões de âmbito trabalhista à ideologia do psicólogo, Gil (1985) procura fazer uso em sua análise da teoria desse autor. Gramsci manifestava uma visão diferenciada ao afirmar que o psicólogo, como intelectual “orgânico”, colabora com a consolidação das classes dominantes. Assim, pode-se afirmar que, historicamente, ao ser ampliada a sua atuação, como nos períodos da ditadura militar, o psicólogo contribuiu com o fortalecimento do regime capitalista. Em outros contextos, acabou por se tornar agente de mudanças em sua formação, ao eleger prioridades em sua conduta e prática profissional, além da ideologia que defendia. Esses são aspectos históricos da formação desse profissional, mas que fazem parte do que pode ser considerado constituinte de seu cotidiano.

Bettoi e Simão (2000) buscam as concepções inerentes ao profissional psicólogo, evidenciadas por suas funções sociais, tais como alguém que deveria supostamente atingir as necessidades sociais da forma mais abrangente possível. A proposta seria apresentar ao aluno, desde o seu ingresso na universidade, um repertório de informações e imagens sobre a profissão para que pudesse se estabelecer uma boa relação entre o futuro profissional e a comunidade. Enfim, a proposta manteria um contato direto e indireto com o professor, estabelecendo uma reflexão crítica do aluno com a respectiva futura profissão.

Ao tratar da formação em psicologia, Amorim (1999) traz a questão que, segundo ele, preocupa boa parte dos estudantes de psicologia: a decisão quanto a que linha ou rumo epistemológico seguir após a graduação. Cita os estágios obrigatórios como uma das importantes etapas da formação do psicólogo, considerando-os essenciais para a consolidação e formação do futuro profissional. Ao retomar a questão epistemológica relativa às escolhas, o autor mostra que esta faz parte da realidade da maior parte dos estudantes em conflito na tomada de decisão de qual delas seguir. O que se pode ver, muitas vezes, é a presença de um grau de imaturidade para fazer a escolha adequada. Tamanha insegurança e dúvidas brotando em mentes tão jovens – uma realidade na maioria dos casos dos estudantes – pode gerar precoces frustrações. Por outro lado, pode também “forçar” o processo de amadurecimento.

Amorim (1999) acredita ser fundamental ao acadêmico procurar aprender o máximo de cada linha teórica. Além disso, o esmero neste processo de construção é o que formará a base do conhecimento que constituirá a bagagem do aluno. Outra questão importante para a formação acadêmica em psicologia diz respeito aos estágios, não só por serem regulamentados para os alunos do curso, mas principalmente porque oportunizam experiência em cada uma das diferentes áreas de atuação que farão parte do conjunto de atividades para as quais o profissional deverá estar habilitado.

Gondim (2002) propõe um estudo semelhante ao que pretendemos realizar ao elaborar uma pesquisa qualitativa com estudantes em fase de conclusão do curso de psicologia e sua futura inserção no mercado de trabalho. A autora lembra que a relação entre educação e trabalho pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: uma contraria a relação entre os dois termos e a outra é a de que ela vem em decorrência de um estreitamento que a educação pode proporcionar a partir da qualificação dos trabalhadores.

A primeira vem de uma compreensão de que uma massa ociosa passa a ter seu sustento garantido pela mão de obra trabalhadora que, por sua vez, passa a cultivar a educação para formação de lideranças e visando a uma inserção por meio de uma formação no sistema produtivo. A segunda pontifica que, com o advento da modernidade e o surgimento das modernas cidades, a escola passa a ter outro valor significativo, com a finalidade de formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres e também com a finalidade de formar trabalhadores mais qualificados que possam lidar e enfrentar com mais habilidade o complexo e crescente mercado de trabalho. Esse contexto geral de mudanças constituiu a sociedade pós-industrial – também chamada sociedade da informação –, que está envolvida por questões amplas, tais como a esfera política, orientada pelo neoliberalismo, a econômica, sustentada pela globalização, e a cultural (GONDIM, 2002).

A partir do momento em que entram em pauta os níveis de ensino fundamental, médio e superior, a reestruturação produtiva e sua relação com o mercado de trabalho torna impossível ignorar a confluência entre as organizações educacionais, a empresa e a comunidade. Passa a ser exigida uma formação multiprofissional e generalista e uma ampla carga de práticas em nível de experiência.

Na análise dos dados de sua pesquisa, no aspecto de identificação com a profissão, Gondim (1999) revela que diversos alunos argumentam que, apesar da

identidade com a profissão ser o fator para a escolha da mesma, há inúmeros outros que determinam a escolha da profissão, como a influência e a expectativa dos pais. Além disso, predomina a ideia de que a identidade profissional é construída ao longo de um processo de formação. Todavia, muitos estudantes deixaram transparecer que a escolha da profissão deu-se com desconhecimento da realidade da mesma.

Outros estudantes revelaram que, ao final da formação, não sabiam qual identidade profissional assumir, em função da ausência de uma clareza das habilidades e competências adquiridas e a escassa diferença da demanda de cada profissão no mercado de trabalho. Assim, segundo a autora, o psicólogo tem dificuldade de explicitar as suas atribuições com relação a tarefas profissionais que deve exercer em sua atividade, confundindo com papéis diversos inerentes a profissões que podem até guardar alguma semelhança, mas que diferem em sua prática como um todo e pelas suas especificidades. Para a autora,

a nosso ver isso traz à tona uma questão de extrema importância: de um lado, a crescente demanda de um perfil multiprofissional, (...) e, de outro, o aumento da fragilização dos limites de algumas áreas de atuação, especialmente das ciências humanas (1999, p. 304).

Cruces (2008), em sua pesquisa, traz para discussão o tema da formação do psicólogo e manifesta sua preocupação com o preparo dos acadêmicos, futuros profissionais. Relata que, com a rápida expansão do número de centros formadores e a atuação nem sempre eficaz e adequada por parte dos profissionais, há uma tendência a uma formação desqualificada. É priorizado o preparo técnico em detrimento do preparo que possibilitaria os estágios e a pesquisa, sem deixar de mencionar as dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Constata-se, ao longo dos tempos, que a pesquisa deve ser aliada à prática profissional, mesmo que a maior parte dos profissionais a vejam como desvinculada da prática clínica, área de maior procura no exercício profissional. A pesquisa tem sido matéria de maior importância para adequação em psicologia na medida em que, quando se preparam bons pesquisadores, formam-se bons técnicos capazes de avaliar, questionar e levantar hipóteses.

Mateus, Mattos e Maciel (2000) afirmam que o curso de graduação em psicologia deve garantir formação científica a fim de proporcionar uma formação profissional crítica. Para isso, é necessário investir em pesquisa e em produção de

conhecimento. Com a redemocratização, na década de 80, as questões de formação e atuação dos psicólogos vieram à tona, passando a ser discutidas por meio do Conselho Federal de Psicologia. Essa medida possibilitou caracterizar e identificar os problemas e as características do curso. Nesse âmbito, mudanças que trouxessem uma melhor formação dos profissionais para melhor preparar e desenvolver esta nova ciência estiveram entre as principais reivindicações. Inicialmente, era exigida uma preparação muito mais técnica e científica em atendimentos clínicos do que propriamente em técnicas de mudanças de comportamentos. Com o passar do tempo, a preparação foi se adequando às necessidades da prática profissional.

O trabalho de Dias (2001) tenta se afastar da concepção puramente clínica, privilegiando a expansão do conhecimento para outros campos da psicologia. O estudo propõe-se a refletir sobre as áreas de ensino e aprendizagem da psicologia e toma como sujeitos alunos do primeiro ano do curso de psicologia, abordando questões pertinentes ao estudo da mesma.

Segundo Dias (2001), com as transformações socioeconômicas ocorridas na década de 80 houve uma deterioração dos serviços de saúde e programas sociais, o que permitiu a inserção dos psicólogos no sistema de saúde. Com o início da reforma dos serviços de saúde prestados pela psiquiatria – e em decorrência da desospitalização –, os serviços de psicologia passaram a ocupar um maior espaço, por serem de menor custo. Em virtude de todas essas mudanças, também se investiu mais em pesquisa, agregando maior esforço por parte dos profissionais em formação – para além da formação adquirida com a graduação e/ou especialização.

Segundo o autor, até 1971 a formação em psicologia era inadequada por não atender a demanda necessária do ensino superior e devido às necessidades sociais. Havia outros profissionais que exerciam a profissão de “psicólogos”, mas sem habilitação, e cursos breves, de caráter prático, também podiam ser encontrados, enquanto os cursos de nível superior eram de orientação excessivamente teórica – o que prejudicava a prática dos profissionais.

A ênfase na formação em psicologia ainda se dá na área clínica. Essa área privilegia uma formação voltada à prática do trabalho clínico. O processo de formação da identidade profissional do psicólogo ocorre, pois, nesse sentido. Confunde-se, assim, a formação do psicólogo com o processo de formação da atitude clínica.

Há, no Brasil, o predomínio de centros universitários. 81,9% dos alunos concluíram o curso em universidades privadas. A região Sudeste é a que concentra 89% dos cursos e a região norte é a que apresenta a menor proporção de redes privadas. Houve uma grande expansão do ensino superior nos últimos vinte anos, bem como das áreas de especialização e pós-graduação. A atual remodelação e reestruturação do mercado de trabalho requer constantes requalificações. Em publicação organizada pelo Conselho Federal de Psicologia, concluiu-se que o perfil de competências vem sofrendo mudanças marcadas por um escopo de complexidades inerentes à área.

### **2.3 Aspectos históricos do currículo**

A transmissão cultural é a expressão edificada de um mundo cultural repassado pelos indivíduos que o precederam. Trata-se da transmissão de o que foi elaborado por quem antecede a cultura transmitida e que traz em si competências, hábitos, valores e crenças que constituirão a bagagem a ser propagada como conteúdo da educação (DOLL, 1999).

Um currículo compreende todo tipo de aprendizagens que o aluno obtém como consequência de seus processos de formação. Entretanto, o currículo nem sempre é estabelecido como plano de ensino. O currículo compreende uma ampla gama de processos, que superam o programa pré-fixado (FORQUIN, 1993).

O dicionário *Oxford english* define currículo como um curso regular de estudo em uma escola ou universidade. John Kerr, citado por Forquin (1993), o define como uma aprendizagem organizada ou conduzida pela escola que se dá de forma individual ou coletiva. Outros estudiosos o descrevem de maneira prescritiva e intencional, e levam em conta mais do que os resultados que possam ser obtidos a partir de sua execução. Esse tipo procura apontar mais claramente o que acontece com os alunos a nível cognitivo, considerando também o plano afetivo e social. Afirma-se que toda a aprendizagem passa pela aquisição, pela assimilação de um determinado conteúdo. Para Forquin, “é o meio pelo qual o ensino se cumpre” (1993, p. 89). Assim, uma teoria que englobe o currículo deve conter uma abordagem teórica da educação como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural, ou seja, conter conteúdos cognitivos e sociais que ocorram neste ambiente coletivo.



O currículo científico descrito por Doll (1997) decorre do processo de industrialização que se associa historicamente ao pensamento social e ao currículo escolar. No século XIX predominava, no pensamento educacional, a figura do professor, exaltando suas qualidades, com características peculiares. Os professores deveriam ter como características a virtude e o exemplo. Essas características prevaleceram durante a maior parte do século XX. Com a virada do século, o olhar do professor foi modificado, especialmente diante das inovações do currículo científico.

Com o processo imigratório e as mudanças sociais advindas desse fenômeno, foi instituído nos EUA um processo que permitiu criar o gerenciamento científico das fábricas. Dessa forma, este modelo de currículo passou a ser uma “preocupação nacional” focada na eficiência e na padronização, com o intuito de aumentar a produção. Percebe-se, ao fazer uma análise do panorama gerado pelas mudanças de paradigmas, que, ao serem propostas estas modificações como consequência de transformações sociais, o currículo transformou diretamente o modo de produção de conhecimento e o processo de educação, que voltou-se, predominantemente, para o processo industrial, tomando como base as virtudes. O que imperava era a ordem, a disciplina, a eficiência e a padronização, e se os jovens fossem bem “lapidados” poderiam se tornar bem “acabados” quando adultos. Apesar de esse modelo aparentar eficiência, terminava acorrentando os que a ele se submetiam, como um processo de incapacitação, tolhendo-os na sua capacidade de pensar (DOLL, 1997).

Na virada do século XIX para o XX, com o aumento de profissionais atuando no ensino e a escalada de produção nas indústrias, a educação passou a voltar-se ou adaptar-se a essa crescente demanda. A base curricular em que se fundamenta o ensino exige aperfeiçoamento para atender a demanda e torna-se necessário que seja estabelecido um padrão em função do processo produtivo.

Tyler, juntamente com Bobbitt, ao falar nos aspectos do currículo a serem trabalhados na educação, propõe questões por eles não vistas como déficit, mas lacunas a serem desenvolvidas, vindo ao encontro das necessidades da vida contemporânea. Ao desenvolver suas ideias, o estudioso conduziu seu trabalho sob uma ordem linear que superou e, ainda, se propôs a ir além dos objetivos pré-estabelecidos e circunscritos. Enfim, a educação e a compilação do currículo passaram a se fundamentar nas habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos necessárias ao trabalho nas fábricas (DOLL, 1997).

Outro olhar centrado na eficiência e na padronização, embasado na qualidade mensurável, veio de Bobbitt, que, ao se deparar com o currículo, o via centrado nos déficits do indivíduo em todos os âmbitos, formalizando o pensamento científico de Frederick Taylor. Se junta a isso a crença na certeza atingível através da “razão certa”. E esta, uma vez atingida, permaneceria (DOLL, 1997).

A partir da década de 1960 começa a imperar um discurso de deslegitimação. Passa a vigorar nesse período a questão da adaptação e da utilidade momentânea, em detrimento de questões fundamentais que são deixadas à beira de um processo que justifique a cultura escolar. Entretanto, o pensamento pedagógico não pode se esquivar de uma reflexão crítica sobre a questão da cultura e de seus elementos nas diferentes escolhas educativas, sobre pena de cair na superficialidade (FORQUIN, 1993).

Assim, em meio à renovação cultural surgida a partir da década de 1960, busca-se uma reformulação do conteúdo e dos métodos de ensino. Em consequência dos debates em torno das pesquisas em educação, toma forma o que se chamou “teoria sociológica do ensino”, nos modos de estruturação, de legitimação e de transmissão da cultura escolar (FORQUIN, 1993).

Os anos sessenta foram marcados por vários acontecimentos em nível político, ideológico e cultural que culminaram com o fim das estruturas educacionais tradicionais. Os modelos tradicionais, muito categóricos, se restringiam à atividade técnica de como fazer currículo. O remanejamento iniciou ao estabelecer uma transformação que consistiu em distinguir os aportes teóricos críticos de questões mais centradas, baseadas em modificações curriculares, que vieram a estabelecer uma forma de reconceituar as teorias de currículo. Essas mudanças, em nível de currículo, influenciaram fortemente o processo educacional pelo viés pedagógico, provocando rupturas e novas transformações (SILVA, 2005).

A transmissão cultural é a expressão de um mundo cultural edificado por quem o antecedeu e o construiu. Na medida em que se edifica e se perpetua constitui-se como um processo de aprendizagem. Com o processo imigratório instituído nos EUA, criou o gerenciamento das fabricas e, assim, o modelo de currículo passou a ser focado na eficiência e na padronização com o objetivo de aumentar a produção. Exigia-se ordem, disciplina, eficiência e padronização. Contudo, com a revolução cultural da década de 1960, buscou-se a reformulação dos conteúdos, bem como dos métodos de ensino.

## 2.4 Teorias do currículo

Ao abordar as teorias do currículo é imprescindível definir claramente qual conhecimento deve ser ensinado e qual o método de ensino. Segundo Silva (2005), as mais variadas teorias se diferenciam pela ênfase dada à natureza da aprendizagem ou à natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, bem como a importância dada a cada um desses elementos. As teorias do currículo possuem, pois, como pano de fundo, uma questão de “identidade” e de “subjetividade”. Quando se questiona sobre as teorias de currículo, geralmente privilegia-se o conhecimento, desconsiderando-se que o conhecimento é o que somos – nossa subjetividade. Por isso, partindo desses pressupostos, o autor afirma que o currículo é uma questão de identidade (SILVA, 2005).

Para Doll (1997), o surgimento do século XX se fez acompanhar de uma crescente influência da psicologia educacional – e com ela surgiram as técnicas psicométricas. Essa descoberta permitiu levantar características e comportamentos pertinentes do indivíduo e possibilitou o acesso a questões antes inviáveis. Junto a isso, a influência da sociedade industrial levou à valorização do que fosse objetivo e não abstrato. Assim, mesmo correntes progressistas e humanistas sucumbiram diante do “culto” ao cientificismo. Pesquisadores como Dewey e Rugg contribuíram para eleger um currículo baseado no método científico, entregando-se ao convite e à sedução das ciências. Assim como Bobbitt, Tyler não fala em déficit, mas contempla as dificuldades e as vê como lacunas a serem trabalhadas. Leva em conta, para desenvolver o trabalho com os alunos, o interesse que estes manifestam, bem como as necessidades da vida contemporânea. Tyler estabelece que as lacunas pressupõem conhecimentos que existem, independentemente dos saberes que foram incorporados pelo aprendiz, e que este pode ser validado ou descoberto (DOLL, 1997).

No contexto das mudanças que passaram a ocorrer na década de 1960, Althusser contribuiu com as teorias de currículo ao traçar uma conexão entre educação e ideologia – que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. Argumentava que a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvessem mecanismos e instituições encarregados de garantir que o *status quo* não fosse combatido, usando, para isso, a repressão e a ideologia. Considerando-se a escola como instituição

munida de um aparato ideológico, torna-se evidente que a educação e o seu processo de emancipação ou de tolhimento são fortemente influenciados pelo currículo, que serve de ferramenta de propaganda ideológica (SILVA, 1999).

Já a crítica neomarxista de Apple refere que há uma clara conexão entre a organização da economia e a forma como o currículo se manifesta, mas não basta estabelecer esta relação entre educação e currículo e as estruturas econômicas, devido aos processos que ocorrem no campo da educação e do currículo que aí são produzidos. O processo de dominação econômica é manifesto em hegemonia cultural, e Apple vê os currículos relacionados às estruturas econômicas e culturais. A questão que ele coloca é como determinado conhecimento é validado em relação a outros, e como estabelecer quais interesses guiam a seleção de dado conhecimento ao analisar a importância do currículo em questão. A escola exerce um importante papel na edificação dos conhecimentos que farão parte do currículo e serão trabalhados no ambiente educacional. No campo educacional, o conhecimento tem também o importante papel de resistência ao domínio e à submissão – e não somente de ações impositivas e de dominação (SILVA, 2005).

Seguindo o pensamento do autor, nas teorias tradicionais entende-se por currículo um percurso prescrito por alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagens organizados em educação. Porém, numa concepção crítica, o currículo não se esgota naquilo que é prescrito, incluindo o que é realizado e que não é visível à primeira vista. O “currículo oculto” compõe tudo o que não é transmitido para além das manifestações verbais, ou seja, todos os aspectos implícitos manifestados no ambiente escolar. Ressalta-se a importância de saber o que se aprende no “currículo oculto”: atitudes, valores e orientações que permitem um melhor ajuste do aprendiz. Cabe ao educador exercer com lucidez e temperança o seu trabalho e, ao identificar aspectos ocultos intrínsecos, tomar consciência e trazer em voga o que está impedindo o desenvolvimento de seu trabalho e a tomada de consciência da situação oculta (SILVA, 2005).

O currículo, para Silva (2005), é uma questão de identidade e, como tal, possui uma identidade e uma subjetividade. Em seu surgimento, no século XX, aparece como técnica psicométrica, o que permitiu levantar características e comportamentos inerentes ao indivíduo, além de possibilitar acesso a questões antes não alcançáveis. Assim, valorizava-se apenas o que fosse mensurável, provocando um culto ao cientificismo. Mudanças começaram a ocorrer a partir da

década de 1960, quando Althusser prestou sua contribuição à teoria do currículo, traçando um paralelo entre educação e ideologia. Esse paralelo tornou-se central nas críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista, usando, para isso, conceitos como repressão e ideologia.

## **2.5 Fordismo e Toyotismo no currículo**

Há indícios de que o currículo tenha sido “pensado” pela primeira vez como objeto de análise em 1920, quando, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, a partir de pessoas vinculadas à administração da educação, iniciou-se um processo de construção, desenvolvimento e testagens de currículos junto à produção nas fábricas. Essas ideias tiveram expressão significativa com Bobbitt em *O currículo* (1918). O autor baseou-se em Taylor para edificar sua teoria sobre currículo, em função do ambiente fabril para o qual foi inicialmente direcionado. O modelo institucional de onde parte o currículo é a fábrica, delineando-a e tomando-a como referência por meio da abordagem científica de Taylor. O modelo “fabril” de currículo se traduz através de uma especificidade precisa dos objetivos, procedimentos e métodos, visando obter resultados passíveis de mensuração. Enfim, o currículo se torna uma ferramenta que contempla o processo industrial e administrativo (DOLL, 1997).

Bobbitt, citado por Doll (1997), centra sua análise nas deficiências dos indivíduos, as quais ele acreditava que podiam ser avaliadas ao medir as lacunas entre as formas de conhecimento – questões que envolviam as práticas da vida adulta e as capacidades, hábitos e atitudes manifestadas pelos alunos. Assim, levou em conta o período dos cinquenta anos da vida adulta e, por meio de procedimentos detalhados, listou características do melhor trabalho e discursou sobre eficiência social. Bobbitt ia aos locais onde se desenvolviam os trabalhos com o objetivo de fazer uma análise científica para o currículo.

Assim, como resultado do próprio efeito da revolução industrial, acirraram-se as tendências da psicologia pelos interesses específicos dos industriários, ou seja, houve uma guinada voltada quase que exclusivamente ao recrutamento e seleção de funcionários. Por influência do taylorismo, passou-se a se fazer uso e criaram-se instrumentos para seleção de profissionais (empregados) que fossem aptos a ser mão de obra nas indústrias, começando, assim, a vigorar a psicometria: testes de

“avaliação” que eram determinantes na seleção dos mais aptos para o trabalho. O currículo não apresentava uma correlação com a educação, pois esta se constituía por elementos distintos. Não havia uma preocupação em preparar o aluno para uma realidade distinta das supostas necessidades do mercado (indústria) (MARTINS, MATOS & MACIEL, 2000).

Nas últimas décadas tornou-se importante a discussão sobre as formas de trabalhar a diversidade na escola. Sacristán (2005) defende que, para que haja um ambiente de variedade, deve haver diversidade. Todavia, essa realidade não se apresenta no contexto atual, e a abertura para a diversidade fica obliterada quando não se concebe um multiculturalismo interno. O progressivo avanço do taylorismo tem ocasionado o processo vivido atualmente na educação, marcado pela ausência de um processo de singularização que se manifesta na expressão e reforça a padronização pela qual se caracteriza a transmissão do conhecimento exigido dos alunos. Ao definir currículo, Sacristán refere que este “constitui-se pela soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (2000). Currículo envolve a maneira como se vivem as experiências de uma dada realidade, que se reflete em comportamentos e valores e não somente em conteúdos e conhecimentos a serem incorporados; trata-se, assim, de uma vivência experiencial real do aluno no processo de aprendizagem.

O currículo surge no ambiente fabril. É nele que, por meio da administração científica de Taylor, se instala, com a finalidade de obter resultados passíveis de serem mensurados. Em decorrência da própria revolução industrial, acirram-se o interesse dos empresários na avaliação focada no recrutamento e na seleção de pessoal. Criam-se, assim, os instrumentos psicrométricos: testes que avaliam os mais “aptos” a ocupar determinados cargos. Nos últimos tempos, o foco recai sobre a diversidade – que permanecerá obliterada, caso não se conceba um multiculturalismo interno.

## **2.6 Do trabalho cindido e fragmentado à formação cindida e fragmentada**

Doll (1997) argumenta que o desenvolvimento da ciência ocidental passou por três paradigmas: a visão pré-moderna, moderna e pós-moderna. O paradigma pré-moderno, de um universo centrado na terra, vigorou por quase dois mil anos. A ciência moderna lutou por constituir um novo paradigma, expresso nos trabalhos de

Descartes e Newton. O paradigma modernista é o contemporâneo, com o qual se defronta o pós-modernismo ao tentar desenvolver seu paradigma próprio.

Com a modernidade, através da influência do desenvolvimento do pensamento ocidental, que fomentou o desenrolar da revolução industrial, passou a imperar a tecnocracia. A sociedade passou a um contexto diferente, baseando-se em uma visão que privilegia a cientificidade, na qual o cientista assume papel essencial. Até então prevalecia o mercantilismo, o colonialismo e, junto a estes, o feudalismo. O mercantilismo se caracterizava pelo uso abusivo de meios de exploração das colônias, das quais se extraía todo bem que pudesse enriquecer a metrópole e comercializavam-se as benfeitorias daí advindas. Como o sistema era exploratório, não havia nenhum investimento em qualificação de mão de obra (LANDES, 2003).

Delimitou-se, então, uma divisão entre proprietários e trabalhadores sem propriedade. O trabalho, com o advento da revolução industrial, passou a ser realizado em maior escala. Assim, os trabalhadores que antes produziam em suas próprias casas passaram a ser alojados em fábricas onde o controle e o domínio das forças produtivas se tornava muito mais fácil. Perdiam, assim, sua autonomia, uma vez que poucos detinham conhecimento (visão do todo). A visão da produção era segmentada, e não havia caráter generalista. O que se via era um funcionário exercer a mesma função, dia a dia. Devido à fragmentação da escala de produção, o operário perdia seu caráter de individualidade, sendo apenas mais um entre tantos outros. Não havia uma exigência de qualificação das forças produtivas. Todos eram sujeitos de trabalho: crianças, mulheres e idosos, sem qualquer restrição ou consideração pelas condições insalubres e perigosas a que estavam sujeitos (MARX, 2003).

No sistema capitalista, conforme Marx, quanto mais o trabalhador produz mais agrega valor ao objeto externo produzido e mais destituído de valor se torna em relação à mercadoria que é fruto do seu trabalho. O trabalho é a objetivação através da realização. A perda desse processo de realização produtiva (objetificação) desvaloriza o objeto e torna servil a força produtiva, deixando o trabalhador em estado de alienação. Sua distorção de percepção o leva a um processo de estranhamento com relação ao próprio produto de seu trabalho. Esse processo ocorre em função da alienação na qual o trabalhador imerge. Seu objeto passa a ser visto como algo alheio, com uma existência fora dele e que deve confrontá-lo. Criação e criador tornam-se hostis e alheios (MARX, 2003).

Quanto mais civilizado o produto, mais bruto o trabalhador; quanto mais engenhoso o trabalho, menos engenhoso o trabalhador e maior sua escravidão. O trabalho alienado é aquele que é externo ao trabalhador: não faz parte de sua natureza intrínseca, não é um trabalho que lhe afirma, mas é uma negação de si mesmo. Mortifica seu corpo e aliena sua mente. Serve como um meio para satisfação e não uma satisfação em si. Coloca-o em risco ao interferir na percepção de sua identidade. Assim, percebendo-se fragmentado, o trabalhador torna-se incoerente com seus valores e sem coesão (MARX, 2003).

Na medida em que os meios de produção foram exigindo mão de obra com a qual pudessem sublevar as condições de trabalho – levando os operários a recrudescer e a imergir em um processo de adoecimento –, começou um movimento que objetivou mudar as formas de conduzir as forças e os meios de produção. Lentamente tiveram início movimentos de organização em sindicatos, os quais foram duramente reprimidos – e quem deles fizesse parte sofria duras represálias. Até então os empregados estavam sujeitos a uma dura jornada de trabalho. Só muito gradativamente, sob constante luta, conseguiram adquirir direitos. É possível questionar quais os benefícios que a luta de classes proporcionou aos trabalhadores. Levando em conta toda a trajetória a que eles se submeteram, pode-se dizer que se tornaram os precursores de muitos direitos mais tarde consagrados.

Naqueles tempos o grau de instrução dos trabalhadores era baixíssimo. Só os mais abastados tinham condições de abarcar com os custos de uma formação acadêmica. A função exercida pelos trabalhadores era essencialmente mecânica e repetitiva. Não era bem-vindo “pensar”, pois isso demandaria tempo e o tempo deveria ser dedicado, essencialmente, à execução. O trabalho não agregava valores, na medida em que deixava os que a ele se devotavam entregues ao isolamento e a toda uma sorte de condições adversas de alienação.

Entretanto, mesmo levando em conta as condições circunstanciais do trabalho, o movimento, pode-se dizer, contribuiu para que os trabalhadores modernos encontrassem um ambiente mais propício para questionarem e requererem mudanças nas condições de trabalho. É possível auferir que foi em função das condições adversas vivenciadas pelos trabalhadores no início da revolução industrial que foi conquistada uma melhoria das condições de trabalho.

Com essas vitórias alcançadas, os trabalhadores passaram a ficar atrelados a uma nova condição – o que permitiu rever os conceitos relacionados ao trabalho e



ao seu respectivo progresso. Após o século XIX e o ingresso no século XX, o avanço do tempo ocasionou mudanças no sistema de administração das empresas, que passou a valorizar o acúmulo de conhecimento. Em consequência, um processo crescente de qualificação da mão de obra tornou-se realidade.

Assim, começaram a ser estabelecidas barreiras impedindo a participação em tomadas de decisões e, junto a isso, a ser determinadas distinções entre trabalhadores braçais e técnicos ou intelectuais. Da mesma forma, passou a vigorar uma nítida distinção entre os trabalhadores: aqueles que planejam e os que executam o trabalho (LANDES). Surgem, em consequência desse modelo, os sistemas piramidais, em que poucos estão no topo da pirâmide e, a maior parte, uma massa de trabalhadores, está na base, sem possibilidade de iniciativa, cativos em sua submissão e condição social.

Todo esse processo repercutiu no sistema educacional. Professores e alunos não puderam participar de reflexões críticas sobre a realidade. O aprendizado foi tolhido e se restringiu à obediência submissa. Esses aspectos se refletiram diretamente no ambiente de trabalho e no aprendizado. Como era restrito o acesso ao conhecimento, poucas contribuições podiam dar os funcionários das indústrias, a quem eram negadas quaisquer possibilidades de aprimoramento enquanto mão de obra e, assim, tornarem-se mais qualificados. Restringidas tornam-se também as opções no ambiente de trabalho. Essas consequências repercutem, no aprendizado, especialmente nos conteúdos, que são descontextualizados da realidade dos alunos. Entra, assim, em vigência uma cultura fragmentada (SANTOMÉ, 1999).

A ciência ocidental passou por três etapas: pré-modernidade, em que o paradigma era centrado na terra; modernidade, em que a imperou a tecnocracia, que privilegiava a cientificidade, e a pós-modernidade. Com a revolução industrial, os trabalhadores perderam sua autonomia, pois poucos detinham conhecimento, que estava na mão de um pequeno grupo. Não havia um caráter generalista, e todos estavam sujeitos ao trabalho, submetidos a condições insalubres e perigosas. Como diz Marx (2003), quando se refere ao trabalho, o trabalho é alienado em relação ao trabalhador, não fazendo parte de sua natureza. Por não ser um trabalho que lhe afirma, é uma negação de si mesmo: mortifica o seu corpo e aliena sua mente.

## **2.7 Paradigmas produtivos e educação/currículo: fordismo, taylorismo e toyotismo**

O taylorismo nasce no início do século XX, na esteira do desenvolvimento do pensamento científico. Taylor acreditava que as “leis” de gerenciamento científico deveriam determinar as tarefas que os funcionários executavam. A produção deveria ser quantificada, verificada pelo estágio máximo de eficiência. Essa era a missão da indústria para Taylor e, com base nessa política de produção, elegeu seus princípios.

Para substituir cada elemento do trabalho de um homem por um método empírico, os trabalhadores deveriam ser cientificamente selecionados e treinados e não poderiam ser deixados aos seus próprios métodos. Além disso, era preciso assegurar que todo o trabalho estava sendo feito de acordo com princípios, bem como se certificar da existência de uma divisão de trabalho e de responsabilidade entre administração e funcionários (DOLL, 1997).

Taylor quis manifestar com isso a sua ideia de que cada um deveria exercer a atividade para a qual estava habilitado. Estabelecia que cada trabalhador deveria receber suas ordens por escrito: o que deveria ser feito e como ser feito. Suas ideias eram enfocadas em especificidades e quantificação científica e no modelo da racionalidade técnica (DOLL, 1997).

Com o sistema de organização científica de produção, os lucros para a empresa aumentaram, enquanto a mão de obra tornou-se desvalorizada. Isso repercutiu sobre o moral dos trabalhadores, que acabaram por exacerbar sua carga de trabalho e, como consequência, os ganhos daqueles que lhes oprimiam avultaram. Não tinham, no entanto, qualquer espaço para manifestar seus descontentamentos, o que se refletiu diretamente na capacidade de ambicionar melhores posições e na iniciativa para buscar condições mais dignas de trabalho. A questão da influência da tarefa sobre o trabalhador pode ser expressa na medida em que ele tem uma atribuição estabelecida e definida para cada dia, sem ter que se adaptar a cada nova jornada. Na compreensão de Taylor, além de permitir segurança, pode dar uma ideia do contexto no qual o trabalhador está evoluindo em sua tarefa laborativa, além de aperfeiçoar seu progresso, dando-lhe segurança e satisfação (TAYLOR, 1995).

O princípio do fordismo ocorreu em 1914, quando, ao instituir as linhas de montagem, as fábricas da Ford começaram a cronometrar e mensurar o tempo e o salário dos funcionários de acordo com a sua capacidade produtiva. O que diferenciava a Ford em seu modelo proposto era a sua perspectiva, que vinculava produção de massa a consumo de massa – um novo modo de reproduzir a força de trabalho. Esse modelo representava uma nova política, na qual a ingerência e controle do trabalho, defendida por uma nova psicologia, representaria uma sociedade moderna, democrática, racionalista e populista. Gramsci, líder comunista preso por Mussolini, manifestou em seus escritos, mais especificamente em *Cadernos do cárcere*, que o modelo de produção fordista e americano reproduzia o maior esforço, coletivamente, para criar, sem precedentes, um novo tipo de trabalhador, “um novo homem” (HARVEY, 1992).

Henry Ford acreditava que a sociedade poderia ser erguida sob o poder corporativo. A carga horária e o salário tinham por finalidade obrigar os operários a serem disciplinados, a fim de tornar a linha de montagem produtiva. A sua preocupação em relação ao lazer tinha fins específicos, para que os funcionários viessem a consumir os produtos produzidos. Para que pudessem realizar esse “feito”, passaram a “ser orientados” por assistentes sociais, que os visitavam e os estimulavam a atingir “características de homens moralmente corretos”, além de “prudentes” (sem uso de bebida alcoólica) e “racionalis”, podendo assim atingir as necessidades da corporação. Talvez, como consequência dessa política corporativa, as fábricas de Ford mostraram uma alta rotatividade de mão de obra (HARVEY, 1992).

Com a crise do modelo fordista e taylorista em meados dos anos de 1970, passa a vigorar um processo de reestruturação, repercutindo na sociedade e gerando confrontos sociais. Como modelo alternativo ao até então vigente, passa a dominar o toyotismo, o modelo japonês. Devido à necessidade de expandir o sistema decorrente do período de crise e a acirrada competição causada pela mesma, desencadeia-se uma grande desorganização do mercado de capitais, que teve repercussão direta no mercado de trabalho, no de capital e em uma crise estrutural. Essa crise atingiu em grande escala a sociedade, e só aos poucos pôde ser controlada, através da reorganização do capital e do controle do desemprego por intermédio da contenção social. Assim, o crescimento dos mercados pôde ser retomado. Alguns autores percebem na relação entre capital e trabalho um ambiente

mais favorável se comparado ao fordismo/taylorismo, pois possibilita um avanço na medida em que o novo modelo permite ao trabalhador um perfil mais polivalente, qualificado, participativo e multifuncional (ANTUNES, 1999).

No entanto, nas economias avançadas o que se percebe é uma ingerência muito superior do empregador em relação ao empregado. Há uma crescente demanda de trabalho, o sistema *just in time*, estabelecendo um modelo de trabalho mais cooperativo e intenso. Esse processo vem seguido de uma crescente automação, consolidando a produção em larga escala, bem como formas acumulativas de capital. Defensores do fordismo creem que haja elementos de continuidade do padrão anterior, assim como padrões de descontinuidade com o sistema produtivo. Outra questão a ser referida diz respeito às mudanças advindas com os aspectos vinculados à qualidade total do processo produtivo. Difundida em todos os países, sedimenta-se no princípio de que quanto maior for a qualidade do produto, menor o tempo de vida útil dos mesmos. Assim, o fim se justifica pela necessidade de criar mercado para alimentar o círculo produtivo. A produção está alicerçada no anseio por novos mercados e, em função disso, produz produtos descartáveis (ANTUNES, 1999).

O modelo fordista e taylorista, a partir do surgimento e crescimento do processo de globalização, deixa de atender às necessidades de mercado e passa a exigir outras formas de gestão e organização do trabalho. Torna-se desnecessário alcançar um estágio de desconcentração e descentralização da produção, pois esta deixa de ser a forma de atender às necessidades dos consumidores. Modificam-se os anseios, e os planos de metas preocupam-se com a manutenção de postos específicos que garantam emprego dentro da empresa. Porém, surge a flexibilidade trabalhista, que gera a possibilidade de ampliar a participação dos funcionários na programação de suas próprias tarefas. Como consequência, os funcionários passam a ter participação na programação dos resultados e da própria tarefa. Enfatiza-se o trabalho em equipe, com políticas de privatização científicas e liberais. O discurso pedagógico é permeado pelos valores econômicos em detrimento dos sociais e a qualificação presente no discurso do mercado exige das instituições de ensino pessoas com destreza para lidar com esse panorama econômico (SANTOMÉ, 1999).

Como desenvolvimento do pensamento científico, o taylorismo nasce no início do século XX, época em que passou a se acreditar que a produção deveria ser

quantificada em seu estágio máximo. Os trabalhadores deveriam ser cientificamente selecionados e treinados a obedecer a um sistema de divisão de trabalho em que cada um exercesse a atividade para qual estivesse mais bem adaptado. Como resultado, os lucros aumentavam, mas a mão de obra tornava-se desvalorizada. Para Taylor, a leitura dessa situação lhe dava a ideia do contexto em que estaria evoluindo a atividade laborativa e aperfeiçoando o progresso, proporcionando segurança e satisfação. O fordismo ocorreu em 1914 e começou a mensurar o tempo e atrelar o salário à capacidade produtiva. Representava uma nova sociedade moderna, populista, racionalista, democrática. Enfim, uma sociedade sob o poder corporativo. Com a crise dos modelos fordistas e tayloristas, passa a vigorar o toyotismo, modelo japonês. Com a desorganização do mercado de capitais, que teve ampla repercussão no mercado de trabalho, originou-se uma crise estrutural. Só aos poucos, com a reorganização do capital e o controle do desemprego por meio da contenção social é que foi possível contornar a situação.

## **2.8 Construção do currículo e construção do saber**

Construir e delimitar os conteúdos pertinentes em um currículo é uma das tarefas mais desafiadoras de quem se volta ao processo de edificação dos conteúdos adequados ao ensino. Conforme salienta Sacristán (2005), os conteúdos que constituem o currículo já por si só são interpretáveis. Deve-se estabelecer, desde o princípio, a quem se destina o conteúdo que estamos elaborando, bem como a cultura a que se destina e a sociedade que queremos atingir. Partindo dessa forma de pensar a temática em questão, pode-se observar controvérsias diante de tamanha diversidade.

Ao tratar dos conteúdos que compreendem a experiência acadêmica, percebe-se que refletem a cultura dos que ensinam e definem o que está sendo ensinado. Importa observar se os conteúdos se mostram diferentes da realidade transmitida, bem como se o que é assimilado apresenta-se diverso daquilo que é implicitamente deferido e transmitido aos alunos. Os conteúdos são, resumidamente, tudo o que os estudantes devem apreender no processo educativo, não só em nível de informações, mas conjugados a conhecimentos tácitos ou ocultos, como valores, habilidades, atitudes e conhecimentos, que compõem os conteúdos do currículo. Conteúdo, em seu sentido amplo, compreende tudo aquilo que ocupa o tempo

escolar. Ao conceber que a realidade vai muito além da transmissão de conhecimentos, a justificativa do currículo não pode se basear em critérios meramente representativos de o que é selecionado pela cultura acadêmica, mas ter como guia outros critérios de caráter moral e social, já que objetiva a construção de um cidadão. Em função disso é que se propõe a construção de um indivíduo pertencente a um projeto social, que seja coerente e conciso com uma ação social (SACRISTÁN, 2005).

Na construção dos currículos, o que se destaca não são tão somente critérios científicos ou técnicos, pois não são determinantes para guiar ou daí derivar os aspectos humanos de desenvolvimento. É essencial determinar uma linguagem que se ajuste ao conteúdo pedagógico e que esteja em coesão com o aluno. O que determina a validade de um conteúdo pedagógico e o legitima é o aval social de que goza. Em função disso, a forma de selecionar e eleger um currículo perpassa as forças dominantes em cada momento e os valores históricos que delinearão o que se considera importante para ser repassado no processo de ensino-aprendizagem. Há ainda outros processos de eleição de currículos, que tratam de questões pertinentes à relatividade histórica: valores que se tornam dignos em uma sociedade por questões econômicas, culturais e sociais e que elevam em importância e priorizam determinados conhecimentos na construção de currículos (SACRISTÁN, 2005).

Apple (1982) salienta que, para entender a relação entre currículo e reprodução cultural e econômica, dever-se-ia levar em conta as normas de ideologia e a hegemonia. Ressalta, porém, que a hegemonia é produzida pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto. Considera ainda que muitos educadores e estudantes de currículo perderam suas noções históricas no interesse de manter o consenso baseado em uma sociedade estratificada por classes e por critérios de “competência”.

Seguindo o pensamento de Apple, o conceito de hegemonia implica que os padrões de comportamento de uma sociedade são conduzidos por suposições ideológicas e regras que regem de forma não aparente e, neste intercâmbio, se constituem como regras sociais. Uma das regras básicas em sociedade envolve a questão de confiança e, a menos que haja uma regra oposta, nunca será tratada, em nível de consciência, como reguladora da vida. O autor refere que os conteúdos transmitidos aos alunos durante o ensino fundamental e médio engessam o

processo de maturação, pois estão galgados em uma cultura irrealista e conservadora da natureza e utilidade do conflito. A ciência não se caracteriza nem se embasa em técnicas de conhecimento ou técnicas de formulação de justificações, mas trata de grupos de indivíduos visando a um conhecimento mais amplo. Trata-se de um conhecimento que envolve debates inovadores, uma vez que desafiam a estrutura de paradigmas revolucionários, o que, por outro lado, acaba por dividir a comunidade.

As discussões que envolvem currículo deveriam levar em conta o discurso, mas sem a pretensão de delimitar um sentido semântico de currículo e sim os contextos nos quais ele vai ser aplicado. O processo educacional se dá através de uma construção contínua, permanente, sem deixar de questionar a validade do que foi aprendido. A questão central é delimitar o conteúdo a ser aprendido, o que remete à natureza da aprendizagem - à natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Esse aspecto envolve selecionar, dentro de um universo, o que vai constituir o objeto da aprendizagem, ou seja, em que se deterá o currículo. O currículo identifica o foco da aprendizagem, direciona e dá sentido ao processo de ensino e baliza a educação em sua construção e identidade pela via do conhecimento, edificando conceitos, ideologias e processos pedagógicos (SILVA, 2005).

Forquin (1993), ao falar de transmissão cultural, supõe a ideia da permanência de um valor ou de uma excelência. A cultura do homem não é senão o avesso, o reflexo, a condensação individual e a expressão elaborada de um mundo de cultura – uma “transição da cultura” –, que ele herda. A educação ocorre a partir de uma interação, e é imprescindível, para que ela se estabeleça, a comunicação, a transmissão e a aquisição de algo, seja competências, habilidades, hábitos, crenças ou valores, que vão constituir o conteúdo da educação. A noção universalista e unitária de “cultura humana” – a ideia de que o essencial daquilo que a educação transmite transcende as fronteiras entre os grupos humanos e as particularidades mentais – advém de uma memória comum e de um destino comum a toda a humanidade. O que justifica fundamentalmente o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Nas instituições de ensino, cultura é visto de forma muito restrita quando se fala em transmissão cultural, pois a transmissão é “transmissão

cultural da escola”. A educação exige um esforço voluntário e permanente para que se atinjam as habilidades, competências e disposições desejadas.

Os conteúdos de um currículo compreendem tudo o que os alunos devem aprender, ou seja, tudo o que é passível de ser interpretável. Compreendem habilidades, conhecimentos, atitudes, valores e, ainda, tudo o que não se compõe de critérios meramente representativos. As discussões do currículo devem levar em conta discurso e contexto, sem deixar de questionar a validade do aprendido. Educação demanda um esforço voluntário e permanente para atingir as habilidades e disposições almejadas por meio da transmissão cultural.

## **2.9 Currículo e diversidade cultural**

É grande o número de críticas direcionadas à ideologia escolar, que se legitima de forma incisiva, ainda que seus objetivos e seu foco tenham sofrido alterações. A importância deste tópico está em direcionar um olhar à formação escolar e à ideologia vinculada ao currículo. Uma vez que esse tema tem sido debatido com os estudantes, numa tentativa de legitimar os recursos em nossa sociedade estratificada, vale ressaltar que será cada vez mais importante que se estabeleça esta transição em áreas de classe operária e urbana. Na medida em que essa temática envolver as classes operárias e urbanas, poderá vir a desenvolver perspectivas e soluções de conflitos, possibilitando lidar com realidades dinâmicas em sociedade (APPLE, 2005).

Partindo da premissa do multiculturalismo, torna-se factível colocar em pauta uma discussão com relação à realidade das minorias e enfatizar a importância da diversidade cultural na escola. Somente tratando essas questões por meio de estratégias mais aprofundadas e de maior amplitude é que ações que visem mudar essa realidade poderão ser empreendidas. Ao tratar dos problemas do currículo multicultural, Silva (1995) discute questões que afetam a “representatividade” cultural do currículo que, durante o processo de escolarização, é recebido pelos cidadãos. O currículo multicultural torna imprescindível um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos em pauta no ensino. Exige uma mentalidade diferente, em que a cultura e o conteúdo curricular sejam elaborados para transformar a escola em um espaço de diálogo.



Dever-se-ia ter como ponto de partida que o conhecimento não é objeto sujeito à manipulação. O que conta muito é a experiência vivida no processo de aprendizagem e na transmissão do conhecimento. Além disso, deve ser levado em conta a experiência que é vivida pelo aluno e o processo de transmissão e assimilação. O processo de assimilação no currículo multicultural é atingido ou não, dependendo da experiência curricular real dos alunos em sala de aula, a qual prescinde de ser deveras multicultural. A partir dessa perspectiva multicultural ou sua ausência é que se proporciona ou se configura a condição dos indivíduos através de um currículo “extraoficial” (SILVA, 1995). Deve-se ressaltar ainda aquilo que se configura como padrão “cultural” escolar:

A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro de escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos entre as pessoas (SILVA, 1995, p. 102).

As possibilidades de desenvolvimento infantil na primeira infância são muito diversas das que se apresentam a partir da educação básica até a universitária. Esses modelos podem ser expressos na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, na conduta entre seus pares, professores e entre os alunos. Ao se destacar a conduta física e social entre os pares com relação ao currículo multicultural, percebe-se que esta consta de culturas e subculturas pertencentes a determinados grupos sociais. A escola empreende um esforço no sentido da socialização para os comportamentos que são evidentes. A falta de respostas corretas às demandas sociais dessa socialização é fator causador de conflitos e desajustes no processo de socialização (SILVA, 1995).

A partir do pressuposto do multiculturalismo se faz imprescindível colocar em pauta a discussão com relação às minorias e focar a importância da diversidade cultural na escola. A diversidade cultural e o currículo multicultural tornam importante o contexto democrático sobre os conteúdos do ensino, transformando a escola em um espaço de diálogo. A experiência do aluno é um aspecto essencial que deve ser levado em conta. A escola compreende um espaço para socialização de comportamentos – e a falta de respostas corretas às demandas sociais dessa socialização pode ser causa de conflitos e desajustes no processo de socialização.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A principal característica desta pesquisa é seu aspecto descritivo-qualitativo, não tendo relevância substancial questões de natureza quantitativa. O embasamento desta investigação está essencialmente vinculado à coleta de material obtido através de entrevistas semiestruturadas. O pesquisador passará, ora em diante, a analisar o material para posterior divulgação.

Conforme Bogdan (1994), o importante para o investigador, mais do que a abordagem, é a disseminação do material e dos resultados da pesquisa. O autor refere ainda, àquele que se depara com o ato de investigar, a importância de adotar uma postura de investigador: “nada é casual”; tudo deve ser levado em consideração, tendo em vista esclarecer os objetivos da análise a qual está sendo levada a termo.

Triviños (2001) reforça que o ensino sempre se caracterizou destacando sua realidade qualitativa, mesmo que imbuído de aspectos quantitativos. Com o avanço das ideias ao longo da história, o confronto de perspectivas diversas para o entendimento do real foi facilitado. Em função da atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começou-se a elaborar programas que enfocavam a pesquisa com tendências qualitativas.

A partir daí estabeleceu-se a dicotomia quantitativo/qualitativo. A quantificação dos fenômenos é manifesta pelo positivismo e pelo empirismo, sendo a lógica qualitativa um aspecto central no marxismo e na fenomenologia. Os marxistas afirmam que “existe uma relação necessária entre as mudanças qualitativas e quantitativas” (TRIVIÑOS, 2010, p. 118).

Existe, segundo os marxistas, um “trânsito” entre o quantitativo e o qualitativo. A prerrogativa reside em que toda a prática se dá nos parâmetros quantitativos e qualitativos. Para os pesquisadores, o ideal é estabelecer a existência – ou não existência – de uma relação estatística entre os fenômenos e questionar se empiricamente as hipóteses foram rejeitadas. Muitos pesquisadores de cunho qualitativo não dispensam informações estatísticas, o que não possibilita defender que seus estudos sejam especulativos. Essas informações se baseiam em dados objetivos e de validade conceitual para o desenvolvimento do plano científico. A pesquisa qualitativa tem algumas características gerais: é descritiva; considera o

ambiente uma fonte direta de dados; envolve os pesquisadores com o processo e não tão somente com os resultados e produtos, e, por fim, tem no significado a principal preocupação para a abordagem.

O presente trabalho é constituído de um estudo de caso cujo objeto é uma unidade analisada em profundidade. Suas características consistem em duas circunstâncias: a natureza e a abrangência da unidade, podendo esta ser um sujeito.

Os instrumentos que são utilizados na coleta de dados da pesquisa qualitativa podem ser utilizados na pesquisa quantitativa. Triviños aponta a entrevista semiestruturada como a principal forma de abordagem na pesquisa qualitativa, na qual o entrevistador realiza a coleta de dados. Considerando os vários modelos de entrevista, a entrevista livre ou aberta é a que mais se adéqua para esta abordagem. Não se deve confundi-la com a entrevista não diretiva. Considerando que ela parte de pressupostos básicos, questionamentos que levam em conta teorias e hipóteses pertinentes à pesquisa acabam por eleger as questões a serem trabalhadas. Os questionamentos elaborados na pesquisa semiestruturada não são construídos ao acaso, evitando, assim, equívocos. Partem de um amplo campo teórico acrescido da ação do observador e de informações coletadas a partir do fenômeno social. Pode ser necessária a escolha das pessoas que constituirão objeto da pesquisa e que serão relevantes na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador. Faz-se importante lembrar que, no estudo de caso, em que nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade aumenta na medida em que se aprofunda o assunto. Assim, há diversos tipos de estudo de casos, cada um com suas peculiaridades.

Na coleta de dados do estudo de caso não há visões isoladas, estanques. Ela se desenvolve de forma dinâmica, em interação e retroalimentação com constantes reformulações. Os dados coletados devem ser interpretados e analisados para que possa ser dada continuidade à exploração dos aspectos relevantes para responder aos questionamentos iniciais. A coleta e análise de dados são essenciais à pesquisa qualitativa – talvez mais que na investigação tradicional.

A presente investigação compreende uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os sujeitos serão alunos do sétimo e do oitavo semestre de um curso de psicologia de uma Universidade do Vale do Rio Pardo. Participaram trinta e oito

sujeitos. A eles foi solicitado que respondessem a dezoito questões e assinassem um termo de consentimento livre e esclarecido.

Dados como idade, conceitos religiosos, raça, escolaridade, naturalidade ou outros critérios que possam representar algum tipo de viés não foram considerados como critérios de inclusão ou exclusão.

A coleta dos dados ocorreu em dois momentos diferentes. Primeiramente foram aplicados os questionários nas duas turmas. Em seguida foi realizada uma entrevista com a coordenadora do curso de psicologia. Os questionários se constituíram de perguntas relativas à realidade da vida acadêmica e às repercussões do currículo do curso de psicologia na vida profissional do acadêmico, visando contemplar a vivência e as percepções com relação à sua experiência.

Para a análise dos dados, os questionários foram organizados e tabulados em quadros e tabelas que expressassem de forma objetiva os principais aspectos concernentes aos objetivos. Os dados foram analisados levando em consideração o referencial teórico, os objetivos, o problema de pesquisa e a experiência do pesquisador.

Os entrevistados foram submetidos a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que declararam ter compreendido o que lhes foi explicado e que estava escrito em documento próprio (Anexo I). Declararam, também, de forma livre e esclarecida, que deram o seu consentimento em participar da pesquisa.

Esta pesquisa apresenta caráter descritivo-qualitativo, não tendo relevância aspectos quantitativos. Segundo Bogdan (1994), o importante é a disseminação do material e os resultados da pesquisa. Triviños salienta que o ensino se caracteriza por destacar uma realidade qualitativa. A lógica qualitativa, centro do marxismo e da fenomenologia, aponta para a existência de uma relação necessária entre as mudanças qualitativas e quantitativas. A pesquisa qualitativa se caracteriza por ser descritiva e por ter um ambiente como fonte de dados. O pesquisador preocupa-se com o processo e não somente com resultados e produtos. Este trabalho compreende uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, em que alunos do sétimo e oitavo semestres de um curso de psicologia de uma Universidade do Vale do Rio Pardo constituem os sujeitos. Participaram trinta e oito sujeitos, que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta se deu em dois momentos: com a aplicação aos alunos dos instrumentos (questionários) e do Termo

de Consentimento livre e Esclarecido e, depois, num segundo momento, com uma entrevista com a professora coordenadora.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi estruturada da seguinte maneira: num primeiro tópico, denominado “quem são os alunos concluintes do curso de psicologia da universidade?”, são descritos dados pessoais e, num segundo, intitulado “os alunos concluintes do curso de psicologia e o mercado de trabalho”, são abordadas as questões mais diretamente relacionadas à temática da pesquisa, como o conhecimento que os alunos possuem acerca do mercado de trabalho, as atividades acadêmicas e as atividades profissionais extracurriculares realizadas ao longo do curso, a avaliação dos alunos quanto ao atendimento, pelo curso, das necessidades do mercado de trabalho e, por fim, as perspectivas de trabalho e formação.

### 4.1 Quem são os alunos concluintes do curso de psicologia da universidade?

Os alunos concluintes do curso de psicologia da universidade são, em sua grande maioria, mulheres jovens solteiras e sem filhos. Essa é uma característica geral dos alunos brasileiros dos cursos de psicologia em território nacional. Esses dados corroboram com o levantamento do perfil do psicólogo brasileiro feito pela Organização Mundial da Saúde e pelo Conselho Federal de Psicologia, segundo os quais o psicólogo se caracteriza por ser jovem e predominantemente do sexo feminino. Além disso, o estudo sinaliza que a maior parte é formada em centros de ensino privados (BARBOSA, LISBOA, 2001).

Especificamente no estudo realizado, 75% dos sujeitos encontram-se na faixa dos 18 aos 29 anos (Tabela 1), 92% são do sexo feminino (Tabela 2), 68% são solteiros (Tabela 3) e 81% não possuem filhos (Tabela 4).

**Tabela 1 – Idade conforme faixas etárias**

Idade	Quantidade
Até 24 anos	18
25 a 29 anos	10
30 a 35 anos	4
Mais de 35 anos	6
Total	38

**Tabela 2 – Sexo**

<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>
Masculino	3
Feminino	35
Total	38

**Tabela 3 – Estado Civil**

<b>Estado Civil</b>	<b>Quantidade</b>
Solteiro	26
Casado	8
Divorciado	2
União	2
Estável	
Total	38

**Tabela 4 – Filhos**

<b>Filhos</b>	<b>Quantidade</b>
Sim	7
Não	31
Total	38

A naturalidade é diversificada, não havendo uma cidade em que os sujeitos se mostrem majoritariamente originários. Santa Cruz do Sul (5) e Lajeado (4) são as que possuem maior número, seguidas de Encruzilhada, Taquari e Venâncio Aires, com três alunos. Esses dados (Tabela 5) podem indicar o grande número de indivíduos que consideram o município de Santa Cruz do Sul como uma cidade promissora para estudar e trabalhar.

**Tabela 5 – Naturalidade**

<b>Naturalidade</b>	<b>Quantidade</b>
Santa Cruz do Sul	5
Lajeado	4
Venâncio Aires	3
Encruzilhada	3
Taquari	3
Porto Alegre	2
São Borja	1
Três de Maio	1
Santa Maria	1
Arroio do Meio	1
Estrela	1
Santiago	1
Cachoeira do Sul	1
Uruguaiana	1
Não responderam	10
<b>Total</b>	<b>38</b>

A expressiva maioria dos alunos reside em Santa Cruz do Sul (17, ou 44%). Lajeado, Venâncio Aires e Taquari apresentam 4 moradores cada, e os demais municípios contam com 1 residente, exceção feita a Cruzeiro de Sul, que conta com 2 residentes. Todos os alunos residem nos Vales do Rio Pardo e do Taquari.

**Tabela 6 – Residência**

<b>Residência</b>	<b>Quantidade</b>
Santa Cruz do Sul	17
Lajeado	4
Taquari	4
Venâncio Aires	4
Cruzeiro do Sul	2
Candelária	2
Vale do Sol	1
Estrela	1
Vera Cruz	1
Rio Pardo	1
Arroio do Meio	1
<b>Total</b>	<b>38</b>



## 4.2 Os alunos concluintes do curso de psicologia e o mercado de trabalho

### 4.2.1 O conhecimento do mercado de trabalho

Dos sujeitos entrevistados, a expressiva maioria (84%) diz conhecer a realidade do mercado de trabalho, enquanto uma pequena parcela diz não ter conhecimento (Tabela 7). Esse resultado vai de encontro com o que diz a coordenadora do curso, segundo a qual os alunos, quanto a essa questão, “têm uma base, uma ideia. Acho que os estágios os ajudam a ter uma visão mais clara de o que é e de como o trabalho está organizado”.

**Tabela 7 – Conhecimento sobre a situação do mercado de trabalho**

Conhece	Quantidade
Sim	32
Não	6
Total	38

### 4.2.2 As atividades profissionais extracurriculares ao longo da realização do curso

A quantidade de alunos que desenvolveu atividades profissionais extracurriculares é semelhante à que não realizou nenhum tipo. Dos que realizaram atividades, um grupo significativo de alunos esteve envolvido com atividades de saúde comunitária em locais diversos: Centros de Apoio Psicológico Social (CAPS), Saúde da Família (SF) e Primeira Infância Melhor (PIM), normalmente como estágios curriculares. Outros relataram experiência com recursos humanos. Conclui-se que os estudantes do curso têm atuado em trabalhos afins com suas áreas de formação. Apenas dois alunos mencionaram exercer atividades profissionais fora de sua área de formação: um como bancário e advogado e outro como policial militar.

O que pode ser entendido, em caráter unânime, é que os alunos de psicologia de uma Universidade do Vale do Rio Pardo exercem ou exerceram atividades profissionais, de trabalho e/ou de estágio durante o curso. Talvez pudesse ser questionada essa conduta, pelo fato de que, em seus primórdios, a psicologia não teve caráter profissionalizante. A área era considerada um conhecimento relevante e

um elemento acessório à formação de diversos profissionais, mas ainda não desfrutava de autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente. O panorama começou a apresentar mudanças a partir de 1946, quando foi instituída a formação do psicólogo brasileiro. Na época, o profissional habilitado deveria frequentar, nos três primeiros anos, disciplinas de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia, estatística e, então, fazer um curso especializado de psicologia. Com a formação dos especialistas em psicologia, iniciou-se o exercício da profissão (BARBOSA, LISBOA, 2009).

De modo geral, as atividades profissionais mencionadas pelos alunos foram as seguintes: estágio no CAPS (3); estágio extracurricular pelo CIEE na prefeitura do município (1); estágio extracurricular com visitas domiciliares em uma ESF (1); área de recursos humanos: recrutamento, seleção e acompanhamento funcional (2); estágio extracurricular no programa Primeira Infância Melhor, realizado pela prefeitura (4); pesquisa e área organizacional (1); estágio em clínica psicoterapêutica para usuários de drogas (1); estágio (sem especificar) (2); Policial militar (sempre exerceu e exerce a profissão paralela ao curso) (1); bancário e advogado (1).

Atualmente a maior parte dos alunos (68%) afirma exercer alguma atividade remunerada, enquanto cerca de um terço diz que não trabalha. Dos que trabalham, 11 (32%) exercem atividades relacionadas ao curso, tais como estágios remunerados em RH, CAPS e PIM, além de outras atividades remuneradas em escolas e hospitais, e 15 exercem outras atividades laborativas. Os que exercem atividade profissional afim com a área de formação trabalham nos seguintes lugares: recursos humanos de empresas; escolas infantis; CAPS; saúde pública e psicologia organizacional. Já os que trabalham em outras atividades declararam atuar na áreas de segurança pública, como policial militar, bancária, judiciária, setores administrativos de empresas, comércio, advocacia, consultoria de serviços, acompanhamento (babá) e hospitalar.

Percebemos que, durante o curso, feito à noite, os alunos realizaram atividades remuneradas no turno do dia, em empresas privadas. A escolaridade de nível superior representa uma possibilidade de modificação ou manutenção do *status* social, de forma que uma universidade privada de curso noturno atende a uma demanda de sujeitos filhos de trabalhadores. Ao mesmo tempo, alimenta uma utopia de mobilidade social para essa parcela de trabalhadores assalariados (NARDI, SILVEIRA, 2008).

### 4.2.3 As atividades acadêmicas dos alunos ao longo da realização do curso

As atividades acadêmicas dos estudantes de um curso de psicologia de uma Universidade do Vale do Rio Pardo são inúmeras. Importa salientar que praticamente todos se envolveram em ações na universidade. Com base nos resultados, é possível afirmar que faz claramente parte da cultura acadêmica do curso de psicologia participar de eventos, apresentando e/ou publicando trabalhos, exercendo monitorias, trabalhando como bolsista, tanto de extensão quanto de pesquisa, bem como realizando ações voluntárias. Agrupando as respostas dos alunos, temos o seguinte: 27 alunos participaram de eventos; 7 apresentaram trabalhos em eventos; 5 publicaram trabalhos em eventos; 10 foram bolsistas de pesquisa; 3 exerceram monitoria; 8 foram bolsistas de extensão; 6 realizaram disciplinas extracurriculares; 7 realizaram cursos de extensão; 1 participou como bolsista de pesquisa e monitoria; 4 foram bolsistas de extensão e bolsistas de pesquisa e 2 fizeram cursos de extensão e monitoria. Também foram citadas participações em palestras, observações e vivências em serviços do SUS, organização de feira do livro, atividades voluntárias, intercâmbio internacional e militância em movimento estudantil.

Dos que participaram de eventos, 12 consideraram como primeiro lugar em importância a participação nessas atividades, 5 as consideraram como segundo lugar em importância e outros 5 as consideraram como terceiro lugar em importância. Essa questão denota a preocupação dos alunos quanto à participação em eventos para sua formação. A maior parte dos estudantes que foram ou são bolsistas de pesquisa considera importante a sua atuação. Outra parcela considera menos importante e uma pequena amostra considera a mais significativa.

Dos alunos que publicaram trabalhos, a maioria atribuiu a essa tarefa valor maior. Através dos dados colhidos, pode-se dizer que a publicação de trabalhos ainda não é uma prática comum. É semelhante à importância atribuída aos cursos de extensão. Pode-se dizer que, gradativamente, os alunos estão se empenhando e se comprometendo com atividades além das curriculares.

Ao atribuírem importância às disciplinas acadêmicas curriculares, os alunos demonstram estar comprometidos com a sua formação enquanto profissionais em construção. Pouco expressiva se mostrou a importância dada pelos alunos às

atividades de monitoria, o que indica que nem todas as áreas de atuação acadêmica são consideradas significativas.

Por meio dos dados levantados em relação às atividades acadêmicas dos alunos ao longo da realização do curso, pode-se perceber que os estudantes claramente atribuem valor ao seu papel e as consideram importantes para sua formação profissional. É fato que, na graduação, etapa primeira de quem se habilita a seguir uma futura carreira profissional, seja em qual área for, o aluno não se contenta somente com aquilo que lhe é transmitido em aula. É importante e fundamental que o estudante busque atividades complementares, sem deixar-se restringir pelo mínimo exigido. A partir desse aspecto, é possível apontar a existência de dois currículos: um formal, que segue as normas vigentes para a construção e estabelecimento do curso de graduação, e um segundo, composto por iniciativas do próprio estudante, que busca conhecimentos que estão além daquilo que lhe é apresentado como parte das disciplinas do curso.

A realidade, por excelência, torna o indivíduo inquieto. Na angústia provocada pelo desconhecimento, o sujeito deve aceitar a provocação e buscar abrandar a voz que o ensurdece – que o convoca a desbravar e conhecer sempre além. Não deve, portanto, tendo em vista seu crescimento, aceitar o comodismo de quem se cala por ausência de desejo ou volição, mas sempre destinar um grau de inquietude àquilo que o rodeia. Para que o crescimento e o amadurecimento do aluno ocorram, deve haver um comprometimento para além de o que é formalmente estabelecido no “contrato” que se estabelece entre as partes: aluno e centro de ensino.

#### **4.2.4 A avaliação dos alunos quanto ao atendimento das necessidades do mercado**

Na avaliação dos alunos com relação ao curso de psicologia e às necessidades do mercado de trabalho, a maior parte diz que as necessidades são parcialmente atendidas (42%). Outra parcela (58%) está plenamente satisfeita. Nenhum aluno afirmou que o curso não atende às necessidades (Tabela 8).

**Tabela 8 – Avaliação do curso de psicologia da universidade no que diz respeito às necessidades atuais do mercado de trabalho**

<b>Avaliação</b>	<b>Quantidade</b>
Atende plenamente as necessidades	16
Atende parcialmente as necessidades	22
Não atende às necessidades	0
Total	38

Entre os conteúdos que deveriam ser melhor trabalhados no currículo estão, conforme referido pelos alunos, psicologia do trânsito, testes projetivos, psicodiagnóstico, psicologia jurídica, psicrométricos, psicologia clínica, saúde comunitária, psicofármacos e psicopatologia. De acordo com os dados, pode-se perceber que os interesses dos alunos do curso de psicologia estão voltados para conhecimentos que perpassam a área clínica, o que indica, no que concerne à identidade do psicólogo, que a sua inserção no mercado de trabalho está muito atrelada à clínica (NARDI, SILVEIRA, 2008). Também se mostra pertinente o estudo de psicopatologia, que pode se tornar uma ferramenta do profissional de saúde mental para tratamento de seu paciente.

A seguir são descritos os conteúdos que os alunos elegeram como aqueles que deveriam ser mais enfocados pelo grau de importância atribuído: psicopatologia (10); psicofármacos (10); psicologia jurídica (8); testagens (5); diagnóstico e psicodiagnóstico (4); psicométricos (4); saúde comunitária (3); psicologia hospitalar (3); psicologia do trânsito (2); políticas públicas (2); psicologia da personalidade (1); psicologia clínica (2); fisiologia (1); psicologia comunitária (2); psicologia social (1); espiritualidade (1); psicologia do esporte (1) e testes projetivos (1).

Boa parte dos alunos (58%) está satisfeita e considera adequada a metodologia utilizada pelos professores. Há, também, uma parcela significativa (42%) que considera razoavelmente adequada a metodologia empregada. Nenhum dos estudantes declarou que a metodologia é inadequada (Tabela 9).

**Tabela 9 – Avaliação da metodologia de ensino utilizada pelos professores ao longo do curso**

<b>Avaliação da metodologia</b>	<b>Quantidade</b>
Adequada	16
Razoavelmente adequada	22
Inadequada	0
Total	38

Parece ser consensual entre os alunos a compreensão de que as atividades acadêmicas devem focalizar práticas e vivências, de modo que o aluno possa experienciar o aprendizado. Os estudantes argumentam ainda que os professores deveriam “interagir mais”, cobrando uma postura proativa.

Alguns alunos cobram um corpo docente mais bem preparado, de forma que a teoria não se desvincule da prática. Além disso, reivindicam uma junção entre o que é transmitido pelo professor, no contexto prático, e o espaço acadêmico.

Os alunos também questionam a forma como os materiais são disponibilizados pelos professores, argumentando que, ao oferecer materiais, não deve se estabelecer uma relação de passividade. Alguns abordam a questão de como são trazidos os conteúdos acadêmicos para a sala de aula e argumentam que esse processo deve se dar de modo dinâmico, tendo em vista a necessidade de praticidade e a forma com que esse contato deve ocorrer em relação à realidade.

Para atender a essa demanda, os alunos sugerem práticas diárias em que se estabeleça uma proximidade com a teoria, se afastando um pouco das abstrações. Outra ideia para as vivências seria “sair da sala de aula”. Alguns alunos lamentam o pouco tempo que têm para as leituras, por serem trabalhadores e estudantes.

Por mais que alguns professores esperem que o aluno tenha iniciativa para buscar o conhecimento, o atual sistema que programa o ensino às vezes torna difícil e dificulta o aprendizado. Afirmam os alunos que têm excelentes professores, porém consideram que alguns poderiam utilizar textos, livros e materiais mais atualizados (bibliografias). É também enfatizada pelos alunos a necessidade de os professores trazerem mais casos para se observar e debater em aula, além de mais práticas.

Foi perguntado aos alunos se eles acreditam que a formação é também sua responsabilidade. De todos, apenas um disse que não, sem, contudo, argumentar a razão de seu posicionamento. Todos reconhecem a necessidade de participação

ativa no desenvolvimento de suas capacidades, sugerindo que o professor exerça um papel de facilitador, cabendo ao aluno ir além daquilo que recebe em aula.

Argumentam que cabe ao aluno exercer um papel ativo na construção de sua formação. Ao aluno importa discernir quanto tempo disponibilizará para a sua formação, e quanto de seu empenho será investido em sua formação. É o sujeito que determina a sua formação. É essencial e imprescindível uma preocupação ativa por parte do aluno no desenvolvimento da formação de sua carreira profissional. A fala de um dos alunos se faz aqui pertinente. Segundo ele, deveria haver uma metodologia em que o estudante também fosse “ator” da disciplina, não ficando na função passiva, na qual o professor “ensina” e o aluno só “recebe”.

Outro estudante acredita que “o que é visto em aula é apenas uma pequena parte”: uma noção de o que se deve saber para “fazer” bons atendimentos. A busca e a construção do conhecimento também devem ser de responsabilidade do estudante. É necessário que os alunos estejam dispostos, tenham tempo e interesse para melhor aprender e atuar. Além disso, é importante o olhar crítico em relação à realidade.

Podemos destacar alguns registros feitos pelos acadêmicos ao justificar o porquê da formação ser responsabilidade deles: *“Porque somente o que é dado na aula é muito pouco, precisamos buscar adquirir mais conhecimento, ampliando nosso olhar para além da universidade”*; *“Porque se ficarmos só com o que os professores passam em sala de aula, acabamos ficando para trás”*. *“O papel do professor nos poucos encontros em aula é passar os principais conceitos e técnicas de determinada abordagem e vai do aluno aprofundar suas leituras, pesquisas e se tornar, assim, mais participativo com o professor”*; *“A graduação é pouco tempo para tamanho conhecimento nesta área”*.

É interessante perceber que a demanda dos estudantes por mais atividades práticas não significa, para eles, uma desvalorização da teoria. Os dados revelam que a totalidade dos alunos considera importante (68%) ou muito importante (31%) a teoria na formação do psicólogo (Tabela 10). Os acadêmicos atribuem grande importância à teoria na construção de sua formação, uma vez que ela exerce papel essencial. A coordenadora do curso afirma que teoria e a prática devem andar “casadas”. Para ela, a teoria modifica a prática e constrói novas teorias, que são teorias ainda desconhecidas para os alunos, e, a partir daí, os estudantes constroem seu próprio conhecimento. Nas suas palavras, *“é muito importante que o aluno*

*aprenda, que ele leia, que se aproprie do conhecimento acumulado, mas isso tem que ter uma estreita relação com a prática”.*

**Tabela 10 – Importância da teoria**

<b>Importância da teoria</b>	<b>Quantidade</b>
Muito importante	26
Importante	12
Pouco importante	0
Sem importância	0
Total	38

Grande parte dos alunos (80%) acredita que a teoria ensinada no curso até o momento atende às suas necessidades. Uma parcela (20%), porém, acredita a teoria ministrada no curso até o momento não atende às suas necessidades. Há ainda um pequeno número que não se manifestou (Tabela 11).

**Tabela 11 - Atendimento das necessidades profissionais pela teoria trabalhada no curso**

<b>Atendimento das necessidades profissionais pela teoria</b>	<b>Quantidade</b>
Sim	29
Não	7
Total	38

A maioria dos alunos acredita que a prática proporcionada pelo currículo do curso até o momento atende às suas necessidades. Pouco menos da metade refere que não, isto é, que a prática proporcionada pelo currículo do curso até o momento não atende às suas necessidades (Tabela 12). Há divergências com relação a essa questão, pois alguns alunos acreditam que o que é passado em sala de aula satisfaz a demanda. Outros, por sua vez, não consideram suficiente o material que lhe é repassado.



**Tabela 12 - Atendimento das necessidades profissionais pela prática trabalhada no curso**

Atende	Quantidade
Sim	21
Não	17
Total	38

A oportunidade que as universidades de cidades do interior criam ao oferecer cursos noturnos para atender a demanda de uma clientela para filhos de operários pode, talvez, explicar o porquê de eles estarem mais satisfeitos, pois a grande maioria dos alunos trabalha ou exerceu atividade laboral concomitantemente ao curso, e, assim, quando em período letivo, já estavam sobrecarregados por toda uma jornada de trabalho. A escolaridade de nível superior representa uma possibilidade de modificação ou manutenção do *status* social, de forma que uma universidade privada de curso noturno atende a uma demanda de sujeitos, filhos de operários. Ao mesmo tempo, alimenta uma utopia de mobilidade social para essa parcela de trabalhadores assalariados (NARDI, SILVEIRA, 2008).

#### **4.2.5 As perspectivas de trabalho e formação dos alunos**

As áreas de preferência de atuação profissional dos alunos, em ordem decrescente de importância, são: clínica, organizacional, hospitalar, saúde pública e, por fim, escolar (Tabela 13). A maioria considera que a área clínica é a melhor opção. Uma constatação a se fazer é que a área hospitalar e a de saúde pública são áreas que têm semelhança com a clínica. A área da saúde pública tem crescido nos últimos anos, com a ampliação no mercado de trabalho em setores como CRES, CREAS, CAPS e SF. Foram mencionados ainda ONGs, casas de idosos e movimentos sociais.

Segundo Barbosa E Lisboa (2009), com relação à formação dos alunos, há uma grande insatisfação no que tange à formação do psicólogo brasileiro, vista como extremamente deficitária em áreas técnicas e na formação epistemológico-científica. Para os autores, há um vazio entre o que é ensinado e aprendido nas instituições formativas e uma significativa distância entre formação acadêmica, realidade profissional e demandas sociais.

A partir de alguns estudos, Barbosa e Lisboa (2009) afirmam que é possível traçar o perfil do psicólogo brasileiro: é jovem, do sexo feminino e atua predominantemente na área clínica. Já segundo estudos da Organização Mundial da Saúde e do Conselho Federal de Psicologia, o psicólogo brasileiro atua predominantemente na área clínica e tem baixa remuneração. Pode se dizer que a identidade do psicólogo se estabeleceu e se consolidou a partir do perfil clínico, e a sua condição pressupõe eminentemente a prática clínica. A identidade de psicólogo e a sua inserção no mercado de trabalho estão muito atreladas a essa área de atuação, entendida enquanto clínica psicanalítica: um ideal que o currículo acadêmico auxilia na construção.

**Tabela 13 – Onde os alunos pretendem trabalhar após a conclusão do curso**

Área	Quantidade
Empresa	10
Escola	5
Clínica	13
Hospital	8
Saúde Pública	11
Área acadêmica	2

Com relação à questão “se os alunos acreditam que a realização de um curso de graduação é suficiente para uma boa inserção no mercado de trabalho”, a expressiva maioria (82%) disse que não, e somente um pequeno número (18%) acha que sim (Tabela 14).

**Tabela 14 – Se acredita que a realização de um curso de graduação é suficiente para uma boa inserção no mercado de trabalho**

Acredita	Quantidade
Sim	7
Não	31
Total	38

Ao serem questionados se pensam em seguir estudando após o término do curso, todos responderam que sim. No que se refere aos que pretendem dar continuidade à formação, 23 alunos afirmam ter interesse em fazer uma

especialização e 19 almejam fazer mestrado ou outros aperfeiçoamentos. A coordenadora do curso enfatizou que as diretrizes curriculares do curso de psicologia assumem um compromisso com essa questão: “a gente sempre tem especialização funcionando. A gente tem o Voltare, que é da Universidade, em que, se o aluno se credencia, fica sabendo de todas as iniciativas que tem”.

A análise dos dados focalizou questões como: “quem são os alunos concluintes do curso de psicologia?”, procurando descrever suas características. Também abordou a questão dos alunos concluintes e do mercado de trabalho: que conhecimento os acadêmicos possuíam acerca desse aspecto? A quais atividades se dedicavam ao longo do curso, em termos extracurriculares, desde atividades profissionais, até atividades de estágio? Um grande número de alunos desenvolveu atividades acadêmicas ao longo do curso. Diante da avaliação das atividades do curso, muitos deles disseram que seria importante que o curso oferecesse atividades práticas em maior número, a fim de que o aprendizado pudesse ser vivenciado. A grande maioria dos alunos (80%) atribuiu importância à teoria. Grande parte dos alunos está satisfeita com o atendimento das necessidades profissionais e com a prática oferecida pelo curso. Esses dados foram coletados através de um questionário aplicado aos alunos formandos de duas turmas de um curso de psicologia de uma Universidade do Vale do rio Pardo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as principais contribuições deste estudo pode-se destacar a compreensão dos alunos acerca das relações entre o currículo do curso de psicologia da universidade e o mercado de trabalho, bem como um entendimento no que concerne a questões como perspectiva de trabalho, formação e atendimento, pelo curso, às necessidades profissionais. Em relação às aspirações profissionais, os alunos, ao serem questionados acerca da teoria ensinada e da prática proporcionada pelo currículo, responderam, em sua maioria, que estes atendem às suas necessidades. Para a totalidade dos alunos questionados, a conclusão do curso de graduação, por si só, não é suficiente para uma boa inserção no mercado de trabalho, tornando imperiosa a necessidade de dar continuidade aos estudos. Os alunos, em sua maioria, avaliaram o curso de psicologia da universidade satisfatoriamente, uma vez que atende plenamente às necessidades atuais do mercado de trabalho.

Outra contribuição importante se refere à participação dos alunos em atividades acadêmicas, além das exigidas pelo currículo, assim como sua preocupação quanto à necessidade de iniciativa própria no processo de formação profissional. Além disso, quanto à avaliação do curso, no que diz respeito à metodologia utilizada pelos professores, é considerada, pela maioria, adequada.

Realizar esta pesquisa significou ter a possibilidade de conhecer a realidade do estudante de psicologia e a forma de inserção e perspectivas no mercado de trabalho, bem como proporcionou uma visão de como ocorre, atualmente, a realidade do mercado de trabalho e a formação para estudantes de graduação em psicologia. Buscou-se compreender como se desenvolve o comprometimento do aluno com sua formação profissional, e se o acadêmico é consciente de que deve dar continuidade à sua formação. A formação, como se pôde constatar, deve ser contínua. Observou-se que, por mais que a área de maior interesse ainda seja a psicologia clínica, novos caminhos de atuação estão sendo abertos nas áreas de saúde pública, psicologia jurídica e psicologia do esporte, por exemplo. A psicologia, ao longo de sua história, tradicionalmente se consagrou na área clínica, mas atualmente tem ampliado seus campos, o que sinaliza para a possibilidade de que novas áreas de atuação poderão ampliar as oportunidades de trabalho.

Além das questões levantadas por esta pesquisa, muitas outras poderiam ser feitas e muitos outros estudos poderiam ser desenvolvidos. Um estudo longitudinal, por exemplo, com os alunos concluintes de psicologia, no qual se acompanharia a trajetória profissional a partir do término do curso até um certo período. Nesse espaço de tempo, poder-se-ia estudar o desempenho profissional dos recém-formados no mercado de trabalho e avaliar as dificuldades de inserção. Outra questão que poderia ser avaliada se vincula à trajetória com relação à formação no nível de pós-graduação.

Pôde-se perceber, em algumas das falas dos sujeitos da pesquisa, a importância delegada ao empenho e dedicação dos alunos em sua trajetória acadêmica. A participação da instituição de ensino é fulcral na formação acadêmica do aluno, todavia a participação do aluno na construção de sua formação é fundamental e indispensável.

Com relação ao desenvolvimento do tema abordado nesta pesquisa, este se encontra longe de estar esgotado, posto que os resultados apontados, antes de serem conclusivos, podem servir como provocações para que se realizem outras pesquisas em temas afins. Toda produção de conhecimento é bem-vinda. Se, a partir de uma perspectiva inicial, se buscar novas formas de abordagem da realidade, passos importantes estarão sendo dados para o avanço do conhecimento com relação aos temas em questão.

Entre as contribuições do presente estudo estão a compreensão dos alunos para com a relação entre o currículo e o mercado de trabalho. Nesse sentido, os acadêmicos indicaram que o currículo, juntamente com a prática, atende às suas necessidades. Além disso, os alunos mostram-se cientes de que só a graduação não é suficiente para uma satisfatória inserção no mercado de trabalho. Outra contribuição importante advinda dos alunos aponta para a necessidade de iniciativa própria no processo de formação profissional.

## REFERÊNCIAS

- AMORIN, D. D. de. *Variações na formação do psicólogo: um percurso sem manuais*. Belo Horizonte, 1999.
- ANDRADE, A. M. J. de ; AUDIBERT, A.; LASSANCE, M. C. P. Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, M. D. et al. Ver–Sus: relato de vivências na formação de psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, 2012.
- BARBOSA, A. J. G.; LISBOA F. S. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. vol. 29, n. 4, Brasília. 2009.
- BASTOS, A. V. B.; ACHAR, R. Dinâmica profissional e formação do psicólogo. In: *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. Ed. Casa do Psicólogo. 4. ed., 2006.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIN, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- BERNARDES, J. S. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia – alguns desafios atuais. Universidade Federal de Alagoas, *Psicologia Ciência e Profissão*, 2012.
- BETTOI, W.; SIMÃO, L. Profissionais para si ou para os outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 20, n. 2, Brasília, jun. 2000.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: J. Zahar. 1988.
- BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.
- CALAIS, S. L.; PACHECO, E. M C. Formação de Psicólogos: análise curricular In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 05, 2001.

- CATTANI, A. D. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- COSTA, C. A. M. da. *Navegando mares tão diversos: acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil*. Rio de Janeiro, 2008. Tese de doutorado.
- CRUSES, A. A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e políticas públicas. In: *Boletim Academia Paulista de Psicologia – Ano XXVIII*, n. 02/08, p. 240-255.
- DIAS, C. A. Considerações sobre elaboração de currículos para formação de psicólogos a partir de uma perspectiva didática. In: *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 21, n. 3, Brasília, set. 2001.
- DOLL JR, E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artemed.1998.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. In: *Estudos de Psicologia*, 2002, n. 7, p. 299-309.
- GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LEITE; C. I. R.; SILVA, E. A. Construção de identidades na formação em psicologia. In: *IV Colóquio Internacional em Psicologia*, Ceará, 2010.
- MACIEL, MATOS & MACIEL. Formação em psicologia e as novas demandas sociais. Universidade de Fortaleza. In: *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, v. IV, n. 3, set. de 2009.
- MANACORDA, A. M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, K. P. H.; MATOS, T. G. R.; MACIEL, R. H M. O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza, 2000.

MARTINS, C. P. H.; MATOS, ROCHA, T. G. & MACIEL, Regina Oliveira Mattei de Oliveira. Formação em psicologia e as novas demandas sociais. Universidade de Fortaleza. In: *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. v. IX, set. 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. Trabalho alienado. In: \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

NARDI, H. C; SILVEIRA S. M. Formação em Psicologia e vulnerabilidade social: um estudo das expectativas de inserção profissional de formandos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, 2008.

PIRES, L. H. P. *Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação*. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto, São Paulo, 2008.

RASERA, E. F; BALAZ, M. S e YAZLLE, C. H. D. O currículo oculto em psicologia: a experiência dos alunos. *Temas psicol.* [online].

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr, 2000.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.



TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1963.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. In: *Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis*. v. IV, 2. ed.

VERGUINE, N. R. *A saúde mental, a formação do psicólogo: implicações para planejar a carreira de jovens universitários*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2008.

YAMAMOTO, O. H. A. LDB e a Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do sul. In: *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 20, n. 4, Brasília, dez. 2000.

## **ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **Práticas de Alunos do Curso de Psicologia Da Universidade de Santa Cruz do Sul no que se refere à Construção de uma Trajetória Curricular que atenda as Exigências do mercado de Trabalho**

#### **Programa de Pós-Graduação em Educação**

Convido-o para participar desta Prática como aluno do Curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul, com o mestrando Ivan Seibel Filho, da área em Educação sob orientação do Professor Dr. Moacir Fernando Viegas.

A pesquisa proposta será realizada com alunos do curso de Psicologia do Campus da Universidade de Santa Cruz do Sul e terá como objetivo, identificar as práticas do Curso de Graduação em Psicologia, dentro das perspectivas que atendam ao mercado de trabalho. O estudo prevê a análise e a descrição das concepções práticas enquanto sujeito aluno no que diz respeito à construção de sua trajetória curricular e à identificação das suas práticas de ensino.

A coleta dos dados que constituirão a pesquisa acontecerá em dois momentos, no mês de Abril. As coletas acontecerão nas salas de aula do prédio da Psicologia e se darão por meio da distribuição dos questionários individualmente no interior de determinada turma de alunos. Em um primeiro momento, serão compostos dois grupos de 30 alunos cada, formados por estudantes matriculados em disciplinas do sétimo e oitavo semestre, aos quais será aplicado um questionário, constituído por 18 questões, a cada aluno, de forma individual, e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em um segundo momento será feita uma entrevista, composta por 15 questões, com a Professora Coordenadora do curso de Psicologia Terezinha Eduardes Klafke.

A participação na pesquisa proposta não oferece riscos aos que dela participarem, posto que as informações serão armazenadas de forma sigilosa. A pesquisa e a sua participação não oferecem nenhum custo aos seus participantes. Constam, no pé da página, dois telefones; um é o do Comitê de Ética e outro do pesquisador. Caso não queiras participar e não dê o seu consentimento para

participar desta pesquisa e coleta de dados, desconsidere o Termo de Consentimento e devolva, no final, o questionário em branco. Os resultados da pesquisa poderão ser acessados após a defesa da dissertação na biblioteca da Universidade.

Você, que participa da pesquisa, não recebe nenhuma remuneração, e não prescinde de nenhum gasto ou despesa para participar da pesquisa. Tem a liberdade de abdicar de seu consentimento, sem nenhuma penalização.

Assim, por meio deste Consentimento Livre e Esclarecido, solicita-se o seu consentimento de forma livre para constar sua participação nesta pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é Ivan Seibel Filho (Fone 81844816).

O presente documento deve ser assinado em duas vias de igual teor. Uma fica com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Nome e assinatura do Entrevistado

Ivan Seibel Filho

**ANEXO II - QUESTIONÁRIO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO****ALUNO: IVAN SEIBEL FILHO****PESQUISA SOBRE MERCADO DE TRABALHO E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO**

Data de Nascimento:

Naturalidade:

Município onde reside:

Estado civil:

Possui filhos? S ( ) N ( ) Quantos?

Sexo: M ( ) F ( )

Ano em que iniciou o curso?

Semestre que está cursando:

1) Você conhece a situação do mercado de trabalho para os profissionais da sua área de formação?

S ( ) N ( )

2) Você exerceu atividades profissionais ao longo do curso afins com sua formação profissional?

S ( ) N ( )

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Você realiza atividades profissionais no momento?

S ( ) N ( )

Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Onde você pretende trabalhar após a conclusão do curso?

- Clínica
- Hospital
- Escola
- Empresa
- Outro. Especifique

5) Ao longo de sua formação, você participou de atividades acadêmicas além das exigidas pelo currículo?

S ( ) N ( )

Quais?

- Disciplina acadêmica. Quantas?
- Curso de extensão. Quantas?
- Participação em evento. Quantas?
- Apresentação de trabalho em evento. Quantas?
- Bolsista de pesquisa. Por quanto tempo?
- Bolsista de extensão. Por quanto tempo?
- Monitoria. Por quanto tempo?
- Publicação de trabalho. Quantos?
- Outra(s). Descreva:

6) Dentre as atividades em que participou, aponte as três mais significativas para sua formação profissional, numerando, de 1 a 3, por ordem crescente de importância?

- Disciplina acadêmica
- Curso de extensão
- Participação em evento
- Apresentação de trabalho em evento
- Bolsista de pesquisa
- Bolsista de extensão
- Monitoria
- Publicação de trabalho
- Outra(s). Descreva:

---

---

---

7) De maneira geral, como você avalia o curso de psicologia da universidade no que diz respeito às necessidades atuais do mercado de trabalho?

- ( ) Atende plenamente as necessidades  
( ) Atende parcialmente as necessidades  
( ) Não atende as necessidades

8) Aponte três conteúdos que você acredita que deveriam ter sido mais bem enfatizados ou aprofundados em sua formação no curso para atender melhor as necessidades do mercado de trabalho:

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

9) Como você avalia a metodologia de ensino utilizada pelos professores ao longo do curso?

- ( ) Adequada  
( ) Razoavelmente adequada  
( ) Inadequada

10) O que você acredita que deveria melhorar com relação a metodologia utilizada pelos professores do curso?

11) Você acredita que a formação em psicologia é em parte responsabilidade do aluno?

S ( ) N ( ) Justifique sua resposta:

---

---

---

12) Na formação do psicólogo, você acredita que a teoria é:

- Muito importante
- Importante
- Pouco Importante
- Sem importância

13) Com relação às suas aspirações profissionais, você acredita que a teoria ensinada no curso até o momento atende suas necessidades?

S ( ) N ( )

14) Com relação às suas aspirações profissionais, você acredita que a prática proporcionada pelo currículo do curso até o momento atende suas necessidades?

S ( ) N ( )

15) No que se refere às relações entre teoria e prática, como você avalia a formação que realizou no curso:

- Proporciona a compreensão das relações entre a teoria e a prática
- Proporciona parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática
- Não proporciona a compreensão das relações entre a teoria e a prática

16) Você acredita que a realização de um curso de graduação é suficiente para uma boa inserção no mercado de trabalho?

S ( ) N ( )

17) Após a conclusão do curso você pensa em seguir estudando?

S ( ) N ( )

18) Caso tenha respondido **Sim** a questão anterior, o que você pretende realizar?

- Especialização
- Mestrado
- Aperfeiçoamento
- Outro(s).

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### ANEXO III – ENTREVISTA

- 1) De que forma a formação curricular contribui na formação do psicólogo?
- 2) Pode-se dizer que a formação curricular é a base para a formação do curso de psicologia?
- 3) De que forma consiste a formação curricular para o processo de edificação do conhecimento do psicólogo?
- 4) Pode o processo de construção de o conhecimento ser justificado pelas bases do currículo estabelecido?
- 5) Como o pode ser estabelecido pela análise do conhecimento a edificação que propicie a formação do psicólogo?
- 6) Os construtos ou elementos teóricos são formadores para a identidade do psicólogo e para construção de sua identidade?
- 7) Das mudanças advindas da reformulação dos conteúdos e dos métodos de ensino, pode-se dizer que em conseqüências das mudanças metodológicas em educação, houve mudanças nos modos de estruturação, de legitimação e de transmissão cultural escolar em psicologia?
- 8) Tendo em vista que o currículo surgiu anterior a sua descoberta e aplicabilidade (uso no processo pedagógico), este veio a contribuir para a educação nos diversos campos maturacionais da formação do currículo em psicologia?
- 9) Os diversos estágios maturacionais pertinentes de quem aprende delegando um significado, pode fazer parte do currículo, ao tomar parte do processo, ao ser inserido na realidade presente?

10) Como as questões metodológicas podem como pano de fundo vir a fazer parte como questões de identidade e subjetividade na formação acadêmica?

11) Construir e delimitar os conteúdos pertinentes em um currículo é uma das tarefas mais desafiadoras. Levando esta afirmativa em conta, constitui-se a elaboração dos aspectos constitutivos do currículo também uma tarefa desafiadora?

12) Forquin (1993), ao falar de transmissão cultural, supõe a idéia de uma permanência e a de um valor ou de uma excelência. A educação é sempre de alguém por alguém. O essencial daquilo que a educação transmite, transcende as fronteiras entre os grupos. Esta realidade tem repercussão na formação curricular em psicologia?

## ANEXO IV - TABULAÇÃO DOS DADOS

### TABELA A – Dados Pessoais QUESTÕES 1 A 8 - Turma 1

	Idade	Natur.	Resid.	Est. Civ.	Filhos	Sexo	Ano Início Curso	Semestre
Aluno 1	23	Venâncio Aires	Venâncio Aires	Solteira	Não	Feminino	2009	9 semestre
Aluno 2	22	Encruzilhada do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino	2009	8 semestre
Aluno 3	23	Estrela	Estrela	Solteira	Não.	Feminino	2009	8 semestre
Aluno 4	23	Taquari	Venâncio Aires	Solteira	Não	Feminino	2009	9 semestre
Aluno 5	22	Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2009	7 semestre
Aluno 6	21	Encruzilhada do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2010	7 semestre
Aluno 7	21	Santa Maria	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2010	7 semestre
Aluno 8	20	Encruzilhada do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2010	7 semestre
Aluno 9	46	-----	Santa Cruz do Sul	Casada	2	Feminino.	2010	6 semestre
Aluno 10	31	Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteira.	Não.	Feminino.	2007	7 semestre
Aluno 11	26	-----	Rio Pardo	Solteira	Não.	Feminino.	2008	7 semestre
Aluno 12	26	-----	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2008	7 semestre
Aluno 13	21	Santa Cruz do Sul	Vera Cruz	Solteiro	Não.	Masculino.	2010	7/8 semestre
Aluno 14	23	-----	Lajeado	Solteira	Não.	Feminino.	2009	8 semestre

**TABELA A - Dados Pessoais**  
**QUESTÕES 1 A 8 - TURMA 2**

	Idade	Natur.	Resid.	Est. Civ.	Filhos	Sexo	Ano Início Curso	Semestre
Aluno 1	34	-----	Vale do Sol	Divorciada	1	Feminino.	2008	6 semestre
Aluno 2	25	Porto Alegre	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2008	9 semestre
Aluno 3	26	Uruguaiana	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não.	Feminino.	2009	9 semestre
Aluno 4	29	São Borja	Santa Cruz do Sul	União estável.	Não.	Feminino.	2009	9 semestre
Aluno 5	26	Arroio do Meio	Arroio do meio	Solteira	Não.	Feminino.	2009	7 semestre
Aluno 6	24	-----	Lajeado	Solteira	Não	Feminino	2008	7 semestre
Aluno 7	22	-----	Taquari	Solteira	Não.	Feminino.	2008	7 semestre
Aluno 8	26	Três de Maio	Lajeado	Solteira	Não.	Feminino	2007	8 semestre
Aluno 9	26	Cachoeira do Sul	Santa Cruz do Sul	Casada	Não	Feminino	2004	9 semestre
Aluno 10	26	Venâncio Aires	Cruzeiro do Sul	União Estável	Não	Feminino	2006	8 semestre
Aluno 11	24	Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteiro	Não	Feminino	2007	8 semestre
Aluno 12	33	Lajeado	Lajeado	Casada	Estou grávida 24 semanas	Feminino	2007	6 semestre
Aluno 13	22	Taquari	Taquari	Casada	Não	Feminino	2008	7 semestre
Aluno 14	35	Santiago	Venâncio Aires	Casada	Sim. 1	Feminino	2007	8 semestre
Aluno 15	26	Lajeado	Cruzeiro do Sul	Solteira	Sim. 1	Feminino	2006	9 semestre
Aluno 16	53	-----	Estrela	Casado	Não	Masculino	2002	6 semestre
Aluno 17	36	Lajeado	Santa Cruz do Sul	Solteiro	Não	Masculino	2009	7 semestre
Aluno 18	22	Taquari	Taquari	Solteira	Não	Feminino	2009	9 semestre
Aluno 19	45	-----	Taquari	Casada	Não	Feminino	2006	Ultimo semestre
Aluno 20	37	Venâncio Aires	Santa Cruz do Sul	Casada	Sim. 1	Feminino	2008	7 semestre
Aluno 21	23	-----	Candelária	Solteira	Não	Feminino	2009	8 semestre
Aluno 22	24	Porto Alegre	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não	Feminino	2008	10 semestre
Aluno 23	47	Lajeado	Venâncio Aires	Separada	Sim. 1	Feminino	2004	5 semestre
Aluno 24	23	Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	Solteira	Não	Feminino	2009	9 semestre

TABELA C – Questões 9 a 18

Aluno 1	Razoavelmente adequada	Penso que devemos buscar uma melhor qualificação profissional, neste caso o corpo docente estar mais bem preparado para lecionar as disciplinas estabelecidas. Trazer aos estudantes práticas diárias dentro de nossa profissão, não ficando apenas na teoria.	Sim. Pois cada um sabe onde quer chegar. Suas leituras extras e atividades para um melhor conhecimento em sua prática futura.	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre teoria e prática	Não.	Sim.	Especialização e mestrado.
Aluno 2	Razoavelmente adequada	Sinto falta de mais práticas e estudos de casos reais para que a teoria não fique tão abstrata.	Sim. Acredito que cabe ao aluno aprofundar o que é dado em aula e ir atrás de práticas e projetos que o aproximem da realidade com que pretende trabalhar.	Importante.	Não.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Mestrado.
Aluno 3	Razoavelmente adequada	Os professores terem mais didática do conteúdo e domínio do mesmo, os professores trazerem mais casos para se observar	Acredito que sim, pois cabe ao aluno buscar o material de interesse, mas também ao professor lhe passar o conteúdo e as fontes onde buscar. Acredito que seja uma formação que depende de ambas as partes.	Importante	Sim.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Mestrado. Realizar outro estudo na área da saúde. Quero fazer medicina.

		e debater em aula, além de mais práticas.								
Aluno 4	Razoavelmente adequada.	O curso proporcionar mais práticas juntamente com a teoria, e não somente teoria boa parte do curso se basear somente nisso.	Sim. Interesse. É a organização dos conteúdos e práticas realizadas. A busca fora do currículo, atividades extras.	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção na compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Sim.	Sim.	Especialização, mestrado.
Aluno 5	Adequada	Aproveitamento maior do tempo disposto em aula.	Sim. A construção do conhecimento não se dá de forma isolada, é necessária a busca constante por experiências e outras discussões.	Muito importante	Sim.	Sim.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre teoria e prática.	Sim.	Sim.	Mestrado. Ainda não pensei qual será o foco/direção.
Aluno 6	Adequada.	Acho que poderíamos sair mais da sala de aula, entrar em contato com a prática.	Com certeza. O aluno é responsável por grande parte de sua formação, do profissional que irá se tornar.	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	especialização.
Aluno 7	Razoavelmente adequada.	Organização e respeitar mais o cronograma das aulas combinado no início do semestre.	Sim. Porque não basta o professor passar o conteúdo, temos que estudar, se empenhar para melhorar cada vez mais a nossa formação.	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção na compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Sim.	Sim.	Especialização.
Aluno 8	Razoavelmente adequada	Organização em termos de disponibilizar os conteúdos para serem lidos antes das aulas e seguir os planos.	Para se tornar um profissional qualificado tem que se empenhar, não basta ter professores bons se não é valorizado.	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção na compreensão das relações entre teoria e a prática.	Sim.	Sim.	Especialização.

Aluno 9	Adequada.	Em branco.	Sim.	Muito importante.	Sim.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Mestrado.
Aluno 10	Razoavelmente adequada	Ser mais lúdico.	Sim. Assim como qualquer disciplina.	Importante.	Não.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização.
Aluno 11	Razoavelmente adequada	Deveriam inserir mais a prática do que a teoria, como, saída a campo. Também a metodologia de aula menos cansativa no sentido de só lerem o conteúdo aos alunos.	Não. Não somente de alunos, mas sim de uma troca entre educador e aluno.	Muito importante.	Sim.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Mestrado.
Aluno 12	Razoavelmente adequada.	Deveriam ter mais interesse em dar aula, mais práticas, aulas menos monótonas, os professores perderam o gosto pela aula.	Sim. Muita coisa vai partir de nós irmos à busca de mais conteúdos e material para nos aperfeiçoarmos. O que temos em aula é apenas a base.	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Sim.	Sim.	Especialização.
Aluno 13	Adequada	Acredito que um pouco mais de trabalhos práticos.	Sim. Os professores estão a disposição para ensinar, basta o aluno ficar a disposição para aprender.	Importante.	Sim.	Sim.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização, mestrado, outros, aprofundar o inglês, além de aprender espanhol e alemão.

Aluno 14	Adequada.	Exemplos práticos mais detalhados, mais estudos de casos.	Sim. Se a formação será melhor ou não, depende da dedicação do aluno	Muito importante.	Sim.	Sim.	Proporção na compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não.	Sim.	Especialização, mestrado.
Aluno 15	Adequada	Mais práticas	Sim.	Muito importante	Sim.	Não	Proporção na compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização, aperfeiçoamento.
Aluno 16	Razoavelmente adequada	Gostaria de ter mais desafios, porém é difícil pela falta de tempo para nos dedicarmos as leituras devido a sermos antes trabalhadores e depois estudantes.	Sim. Porque se eu não participar das aulas, buscar novos desafios e formas de ser e fazer estar no curso, não estarei colaborando com a construção do conhecimento.	Importante.	Não.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não.	Sim.	Mestrado. Desejo fazer mestrado em ciências políticas, doutorado em desenvolvimento regional e PHD em políticas econômicas. Para poder descobrir estas áreas que me instigam a pensar a sociedade e ser um agente de transformação como futura professora universitária.
Aluno 17	Razoavelmente adequada.	Alguns professores esperam que os alunos por si só busquem o conhecimento, mas no sistema de ensino que a maioria teve	Sim. Com certeza, mas acredito que a parte do professor é muito importante também.	Muito importante.	Não.	Não.	Proporção parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização.



		durante a infância e adolescência, buscar essa autonomia as vezes se torna difícil, dificultando o aprendizado.								
Aluno 18	Razoavelmente adequado.	Alguns deixam a desejar, não tem planejamento de aula. Poderiam aprofundar mais os conteúdos, articulando com a prática.	Sim. Porque somente o que é dado na aula e muito pouco, precisamos estar buscando adquirir mais conhecimento, ampliando nosso olhar para além da universidade.	Muito importante.	Sim.	Não.	Proporcionada parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização.
Aluno 19	Razoavelmente adequada	Os professores podem nos mostrar um pouco mais da prática, muitas vezes ficamos muito na teoria.	Sim. Porque se ficarmos só com o que os professores passam em sala de aula, acabamos ficando para trás.	Importante.	Sim.	Sim.	Proporcionada parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização. Psicopedagogia.
Aluno 20	Adequada	----- -----	Sim. Acredito que o que é visto em aula é apenas uma pequena parte – uma noção do que devemos saber para “fazer” bons atendimentos.	Importante.	Sim.	Não.	Proporcionada parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização.
Aluno 21	Adequada	Mais dinâmico, entusiasmo, cobranças entre alguns.	Sim. Não somente em psicologia todos temos um lugar ao sol, porém para consegui-lo, é necessário dedicação e interesse por	Importante.	Sim.	Não.	Proporcionada parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não.	Sim.	Especialização, mestrado, aperfeiçoamento, Outros. Assinalo todas, pois buscarei

			parte do interessado.							os mais diversos aperfeiçoamentos na profissão que escolhi.
Aluno 22	Razoavelmente adequada	Atualização e contextualização com a realidade mundial. Exigências e estímulo nas leituras para melhorar o debate em aula.	Sim. O curso demanda muita leitura; é fundamental realizar estas leituras para participar dos debates.	Muito importante.	Não.	Não	Proporciona parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não	Sim.	Especialização
Aluno 23	Adequada	Caracterizo a metodologia como positiva e adequada.	Sim. A motivação por parte do aluno é indispensável	Muito importante.	Sim	Sim	Proporciona parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não	Sim	Mestrado Organizacional ou terapia cognitiva
Aluno 24	Razoavelmente adequada	Maior interface da teoria com a prática psicológica de uma forma geral. Mais estudos de casos, mais saídas de campos, promovendo maior contato com a realidade.	Sim. O papel do professor nos poucos encontros em aula é passar os principais conceitos e técnicas de determinada abordagem e vai do aluno em aprofundar suas leituras, pesquisa e se tornar assim, mais participativo com o professor.	Muito importante.	Sim	Não	Não proporciona a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não	sim	Especialização
Aluno 25	Razoavelmente adequada	Mais aulas práticas, vir mais ao campo profissional.	Sim. Com certeza, todo aluno vai em busca do seu conhecimento, a graduação é pouco tempo para tamanho conhecimento	Importante.	Sim	Sim	Proporciona parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não	Sim	Especialização, mestrado. Conhecimentos voltados à saúde mental, políticas

			o nesta área, mas cabe aos professores nos instigar para irmos além.							públicas, parte social e hospitalar.
Aluno 26	Adequada	Deveria se ter uma metodologia em que o aluno também fosse "ator" da disciplina, não ficando ele, muitas vezes, na função passiva, na qual o professor "ensina" e ele só "recebe".	Sim. Pois o aprendizado vem da interação entre aluno – professor – saber.	Muito importante.	Sim	Sim	Proporciona a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não	Sim	Especialização, Mestrado, Aperfeiçoamento.
Aluno 27	Razoavelmente adequada	Trazermos mais perto da realidade, mais explicação, não se espera para, a partir do aluno, se inicia o assunto da aula. Não trabalha com a decoreba, mas sim com o que entendemos realmente.	Sim. Preciso buscar muita coisa, bem me aprofundarmos muito, precisamos que nos direcionem com artigos, sites, livros, que são realmente bons para serem lidos e interessantes para nossa formação.	Muito importante	Sim	Não	Proporciona parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Não	Sim	Aperfeiçoamento, Mestrado, cursos e eventos que acrescentem além de me manter atualizado.
Aluno 28	Adequada	Temos excelentes professores, porém penso que alguns poderia	Sim	Muito importante	Sim	Sim	Proporciona a compreensão das relações entre a teoria e a prática.	Sim	Sim	Especialização.

		m utilizar textos, livros e materiais mais atualiza dos (bibliog rafias).								
Alu no 29	Adequada	Percebo que, muitas vezes, o aluno é muito passivo nas discipli nas, talvez falte um pouco mais de liberdad e e trocas.	Sim. Acredito que o aluno deve buscar mais aprofundame ntos e conheciment os, não se contentando só com o que é oferecido em aula.	Muito importante.	Sim	Sim	Proporcio na a compreen são das relações entre a teoria e a prática	Não	Si m	Especiali zação. Acredito que precisam os, enquanto profissio nais, nos especiali zar na área de trabalho que nos identifica mos. O mercado de trabalho exige cada vez mais.
Alu no 30	Adequada	Deveria; a maioria dos profess ores só larga matéria no EAD.	Não. É uma questão pessoal.	Importante	Sim	Sim	Proporcio na parcialme nte a compreen são das relações entre a teoria e a prática	Não	Si m	Mestrado .
Alu no 31	Adequada	Considere que está de acordo	Sim. Totalmente, pois o tempo que o professor tem em sala de aula é bastante restrito. Cabe ao aluno buscar mais disponibilida de para aprofundar seus estudos.	Muito importante.	Sim	Sim	Proporcio na a compreen são das relações entre a teoria e a prática	Não	Si m	Outro, ainda não defini.
Alu no 32	Adequada	Mais diálogo, seminá rios, que as aulas sejam menos focadas na figura do profess or, com metodol ogias conven cionais,	Sim. É necessário que os alunos estejam dispostos, tenham tempo e interesse para melhor aprender, atuar. Assim como devem ser mais críticos quanto a realidade.	Muito importante	Sim	Não	Proporcio na a compreen são das relações entre a teoria e a prática	Não	Si m	Especiali zação

		como apresentação de slides.								
Aluno 33	Razoavelmente adequada	Mais interação; mais prática enfatizada.	Sim. Depende de cada um é o interesse e tempo que disponibiliza para sua formação	Importante	Parcialmente	Sim	Proporcionalmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não	Sim	Mestrado
Aluno 34	Adequada	A meu ver, acredito que esteja muito bom.	Sim. Cabe a ele ir atrás e buscar seus interesses.	Muito importante	Sim	Sim	Proporcionalmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não	Sim	Especialização, na área hospitalar.
Aluno 35	Razoavelmente adequada	Poderia ser oportunizadas mais vivências.	Sim. O aluno precisa buscar outros métodos, além do que o professor oferece.	Importante	Não.	Não	Proporcionalmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não	Sim	Mestrado em psicologia comunitária.
Aluno 36	Razoavelmente adequada	Sim	Sim	Muito importante	Mais ou menos	Sim.	Proporcionalmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Sim	Sim	Mestrado
Aluno 37	Adequada	Mais práticas, depoimentos experientiais por eles e encaminhamentos para trabalhos remunerados após a conclusão do curso. Salário compatível aos médicos para profissionais com aprofundamento do curso, mestrado	Sim. Infelizmente temos alunos que escolheram o curso errado, mas devemos acreditar em uma suposta mudança futura para evitar fracassos em relação a diagnósticos maus feitos.	Muito importante	Sim	Não	Proporcionalmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não	Sim	Aperfeiçoamento. Tenho muito a aprender, mas simpatizo com a educação e a geriatria, pretendo seguir por aí.

		doutorado.								
Aluno 38	Razoavelmente adequadas	Dinamizar as exposições em sala de aula; relacionar mais os conteúdos com a realidade e profissional; promover reflexões, insitar o pensamento.	Sim. A busca e a construção do conhecimento também devem ser de responsabilidade do estudante. O conhecimento não se esgota em sala de aula e está além dos muros da universidade.	Muito importante.	Não	Sim	Proporciona parcialmente a compreensão das relações entre a teoria e a prática	Não	Sim	Mestrado. Outro. Residência multiprofissional.