UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação

Louise Helena Silva Pires

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação

Louise Helena Silva Pires

Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Pires, Louise Helena Silva
Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação. Ribeirão Preto, 2008.
267 p.: il; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Departamento de Psicologia e Educação.
Orientador: Andrade, Antônio dos Santos

1- Formação do psicólogo. 2- estudantes de Psicologia. 3- ensino superior.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Louise Helena Silva Pires

Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação

Psicologia

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia

Aprovada em:_____

Banca Examinadora

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr._____

Instituição:_____Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

A todos os estudantes de Psicologia que participaram desta pesquisa. Obrigada por tornarem este trabalho um caminho de intensidade e paixão. Obrigada por compartilharem um momento tão especial da vida de vocês comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade, pela confiança em meu trabalho e pela dedicação em alguns momentos muito delicados de sua vida. Agradeço pela autonomia e pelo amparo, cada um nas etapas necessárias e possíveis. Agradeço pela trajetória até aqui, em que tem me acompanhado, desde meus primeiros passos e palavras na atividade de pesquisa. Você era aquela mão que apoiava e que incentivava. Você foi como um pai.

Às professoras Lucy Leal Melo-Silva e Maria Lúcia de Oliveira, presentes no exame de qualificação, obrigada pela forma como se envolveram com meu trabalho. Suas observações e sugestões proporcionaram muito crescimento.

À Stella, pela sensibilidade com que me acolheu e me ouviu durante este processo. Pelas colaborações infinitas.

Aos meus pais, Mauro e Helena, pelo amor e apoio que me possibilitaram chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Arthur e Ricardo, pela diversidade que me oferecem e que me constitui.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação – GEPSEd), em especial à Fátima (patrimônio do grupo) e à Patrícia Carraro, que me auxiliaram desde a Iniciação Científica, agradeço pelo convívio e pela troca de experiências.

A todos os funcionários e docentes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, em especial Izilda, Neide, Zé Roberto, Sebastião, Sueli, Célia, Renée, Anália, Creusa, César e Inês, sempre acessíveis e educados. Agradeço com carinho.

Aos funcionários da Biblioteca Central de Ribeirão Preto – USP, também sempre atenciosos.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

A todos os meus amigos e familiares, cujos nomes prefiro não citar, para não correr o risco de cometer alguma injustiça, agradeço pela compreensão e pela proximidade que tornaram a realização do trabalho mais leve.

À Flávia, pela amizade e pelas colaborações técnicas.

Ao Elber, meu companheiro, que esteve ao meu lado com amor durante todo o processo. Agradeço com ternura.

PIRES, L.H.S. **Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação.** 2008. 267 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

RESUMO

A profissão e formação do psicólogo vêm sendo discutidas na literatura, assim como o papel do profissional de Psicologia junto à sociedade brasileira, principalmente, a partir de 1975, publicação do estudo pioneiro de Sylvia Leser de Mello. Naquela época, demonstrava-se a preocupação existente em torno das áreas de aplicação da Psicologia e suas funções sociais, mostrando a escassa participação de profissionais fora da clínica. Também se apontava a inadequação do Ensino Superior, que tinha um caráter excessivamente teórico. A crítica ao papel da instituição universitária na formação continua presente em vários estudos mais atuais relativos a este tema. Atualmente, os estudos abordam desde necessidades sociais e o significado social da atuação do psicólogo, até discussões sobre as relações entre concepções ou imagens do psicólogo com o currículo de formação e o efeito sobre a atuação. Alguns autores questionam as formas cristalizadas de saber, que excluem o aluno do processo de construção do conhecimento e impedem a politização do que foi aprendido. Os objetivos deste trabalho consistem em identificar as concepções e relatos de experiências vividas de alunos de Psicologia a respeito de seu curso e sua formação, visando compreender um pouco melhor este universo amplo que gera relevante mobilização no meio acadêmico da Psicologia. Os participantes da pesquisa são estudantes de terceiro a quinto ano de graduação de Psicologia de uma Universidade Pública. Os procedimentos de coleta de dados são entrevistas individuais, que oferecem temas como disparadores de uma associação por parte dos estudantes e entrevistas em Grupos Focais. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, em uma abordagem qualitativa. Os resultados demonstram críticas dos alunos com relação à carga horária mal distribuída do curso, às aulas pouco satisfatórias, à falta de prática e excesso de teoria descontextualizada nos primeiros anos de formação, além da desarticulação entre os professores e do conteúdo do curso. Os alunos também apontam a necessidade de transformação do sistema de avaliação que deve conter maior coerência e sentido. Sobre o curso em geral, afirmam que é um espaço subjetivo e valorizam as experiências fora de sala de aula. Além disso, relatam sobre um modo de ser próprio do psicólogo que surge ao longo da formação e da necessidade de um espaço que deveria ser oferecido pela instituição universitária aos alunos para o acolhimento e elaboração de suas dificuldades relacionadas ao curso. Os dados permitem a confirmação de algumas constatações da literatura e discordam de outras. Além disso, permitem uma reflexão da análise da instituição e de suas relações em detrimento da análise apenas de situações pontuais. Assim, foi possível concluir que os alunos demonstram insatisfação com aspectos centrais do curso, tais como: aulas, avaliações, carga horária, conteúdos, atividade prática e a inexistência de um serviço de apoio psicológico dirigido aos próprios estudantes. Estes elementos apontam para uma necessidade de transformação por parte da instituição, visando não somente uma modificação isolada dos aspectos citados, mas a criação de espaços de análise da instituição como um todo.

Palavras chave: Formação do psicólogo, estudantes de Psicologia, Ensino Superior

PIRES, L.H.S. **Graduation in Psychology: prospects of students of a university.** 2008. 267 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

ABSTRACT

The profession and training of psychologists have been discussed in literature, as well as the role of psychologists inside Brazilian society, particularly, from 1975, when was published a pioneering study of Sylvia Leser de Mello. At that time, there were concerns around the areas of application of Psychology and its social functions, showing the limited participation of professionals outside the clinic. It was also pointed out the inadequacy of graduation at university, which had a character too theoretical. The critical role of the university graduating continues lately in several studies on this subject. Currently, there are the studies that show the social needs and social significance of the role of psychologist, and also studies that discuss relations between the concepts or images of psychologist, comparing them to the curriculum and the effect on performance. Some authors criticize the crystallized knowledge, which exclude the student of the construction of this knowledge and obstruct the politicization of what was learned. The objectives of this study are to identify the concepts and reports of experiences of students of Psychology about their course and their training, aiming to understand a little better this universe that generates relevant broad mobilization in the midst of academic psychology. The Participants of the survey are students of the third to fifth year of graduation of Psychology of a public university. The procedures for data collection are personal interviews and Focal Groups interviews. For the analysis of data, it was used Content Analysis, in a qualitative way. The results show critical of students about the working hours and its distribution across the course, the students also criticized the unsatisfactory lessons and the lack of practice and excess of theory out of context in the first years of graduation, in addition to the disconnection between the teachers and the content of the course. Students also suggest the need for transformation of the system of assessment, which should contain greater coherence. About the course in general, they say that it is a subjective space and they also value the experiences outside the classroom. Moreover, the students report that exists a style of the psychologists who comes along the graduation and a need for a space that should be offered to students by the university for the development of their host and difficulties related to the course. The data allows the confirmation of some findings of literature and disagrees with others. It also reflects an analysis of the institution and its relations contrasting to the analysis of isolated situations. It was possible to conclude that students demonstrate dissatisfaction with some important aspects of the course, such as: classes, evaluations, working hours, content, practical activity and the lack of a service of psychological support for those students themselves. These factors point to a need for the institution to promote a transformation, seeking not only a change isolated from this, but the creation of spaces for analysis of the institution as a whole.

Keywords: Training of psychologists, students of Psychology, psychological graduation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição de todos os participantes da pesquisa 45

Tabela 2 - Descrição dos participantes do Grupo A.....142

Tabela 3 – Descrição dos participantes do Grupo B.....169

Tabela 4 – Descrição dos participantes do Grupo C.....200

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....01

1.INTRODUÇÃO.....03

1.1-Um Breve Histórico da Psicologia no Brasil.....05

1.2-Formação do Psicólogo: No Brasil.....08

1.3-Formação do Psicólogo: No Exterior.....22

1.4-Referencial Teórico.....27

2.JUSTIFICATIVA.....34

3.OBJETIVO.....34

4.MÉTODO.....35

4.1-Abordagem Metodológica.....35

4.2-Estratégia Grupal.....35

4.3-Participantes.....43

4.4-Local.....46

4.5-Procedimento de Coleta de Dados.....46

4.5.1-1ª Etapa: Entrevistas Individuais.....46

4.5.2-2ª Etapa: Entrevistas em Grupo Focal.....48

4.6-Procedimento de Análise de Dados.....48

4.7-Aspectos Éticos.....49

5. RESULTADOS.....51

5.1-Entrevistas Individuais.....51

5.1.1-Contextualização das Entrevistas Individuais.....51

5.1.2-Os Resultados obtidos a partir da Análise de Conteúdo das Entrevistas.....52

5.1.2.1-1º Tema: Minha Escolha por Este Curso.....52

5.1.2.2-2º Tema: Cara Horária e Conteúdos do Meu Curso.....66

5.1.2.3-3º Tema: Avaliações e Trabalhos no Meu Curso.....93

5.1.2.4-4º Tema: As Aulas.....109

5.1.2.5-5º Tema: Meu Curso de Psicologia.....124

5.2-Entrevistas em Grupo Focal.....141

5.2.1-Grupo A.....142

5.2.1.1-Primeiro Encontro.....142

5.2.1.2-Segundo Encontro.....157

5.2.2-Grupo B.....170

5.2.2.1-Primeiro Encontro.....170

5.2.2.2-Segundo Encontro.....186

5.2.3-Grupo C.....200

5.2.3.1-Primeiro Encontro.....200

5.2.3.2-Segundo Encontro.....216

5.3-Análise Comparativa entre Resultados.....233

6.DISCUSSÃO.....238

7.CONCLUSÕES.....257

8.IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS.....258

9.REFERÊNCIAS.....261

10.ANEXOS.....265

APRESENTAÇÃO

O interesse pelas questões educacionais, dentro da Psicologia, faz parte da trajetória desta pesquisadora desde a fase anterior ao ingresso na graduação. A vivência na instituição educacional sempre foi estímulo para o despertar de muitas fantasias e esperanças no sentido de buscar a transformação das pessoas e dos contextos pela estratégia da educação.

O primeiro contato com o orientador desta pesquisa deu-se nos meados do terceiro ano de graduação em Psicologia, após uma palestra sobre as intervenções do grupo de pesquisas coordenado pelo professor Antônio. O encanto com que foi demonstrada a atuação do psicólogo escolar, unido ao que pareciam ser respostas a questões da aluna de Psicologia sobre a instituição escolar, proporcionou a realização de uma primeira pesquisa, durante a graduação, relacionada à violência no ambiente escolar. O referido estudo promoveu muito crescimento e a criação de um vínculo com o orientador e o grupo de pesquisa (Atualmente chamado de Grupo de Estudos e Pesquisas Subjetividade e Educação – GEPSEd).

O interesse pelo curso de Psicologia, especificamente, nasceu logo após o término da graduação em Psicologia e a leitura da tese de doutorado de Colares (2004), orientada pelo professor Antônio. Colares (2004) realizou uma pesquisa-intervenção com estudantes de Medicina, onde utilizou as Entrevistas em Grupo Focal e o grupo reflexivo como instrumentos. A amplitude do trabalho citado suscitou grande motivação em desenvolver um estudo com alunos de graduação. Além disso, a transição da posição de estudante para a posição de profissional da Psicologia e o ingresso no mercado de trabalho geraram muitos conflitos e questionamentos a respeito da própria formação. Neste momento, então, a pesquisadora e seu orientador chegaram à formulação da idéia do projeto sobre a formação do psicólogo.

A escolha dos alunos de um curso de Psicologia como participantes se deu devido a uma proximidade da pesquisadora com o papel do estudante. Inicialmente por ter recentemente finalizado sua graduação. Todavia, já existia uma sensibilização com a figura do aluno a partir da pesquisa de iniciação científica, que consistiu na aplicação de um questionário e Entrevistas em Grupos Focais com alunos de Ensino Fundamental (Pires, 2005).

A partir deste momento, algumas inquietações permeavam a mente da pesquisadora e eliciaram reflexões sobre a formação. Dessas inquietações e do diálogo com o orientador surgiram os temas e foi escolhido o caminho para a investigação. Uma vez posto em prática o planejamento inicial, que foi algumas vezes modificado para melhor aproveitamento do estudo, ocorreu um contato muito especial com alunos de Psicologia e seu curso, trazido à compreensão a partir dos discursos. Assim, o desenvolvimento do trabalho realizado está exposto ao leitor nas páginas seguintes dessa forma:

Inicialmente uma introdução contendo um levantamento da literatura a respeito da formação do psicólogo, um breve histórico da inserção dos fenômenos psicológicos no Brasil e a orientação teórica que seguiu o estudo. Após a introdução, são apresentados os objetivos e o método da pesquisa, além dos motivos que levaram à escolha e planejamento deste método, tentando situar o leitor da melhor maneira possível. Posteriormente, há a descrição dos resultados obtidos neste trabalho, com alguns delineamentos e comentários que dão início à discussão, que está exposta de maneira mais ampla logo em seguida. Por fim, são colocadas algumas conclusões a que chegaram os autores a partir dos resultados e uma parte que sistematiza algumas implicações educacionais originadas do presente estudo.

INTRODUÇÃO

A formação universitária no período de graduação é um momento na vida profissional que deixa profundas marcas. Está ligado ao primeiro contato do estudante com um conhecimento específico que ele escolheu para se apropriar. É como um caminho de vivências que vai desde a idealização de uma carreira, o sonho a respeito do futuro, passando pelas dificuldades e pela realidade que nem sempre corresponde ao ideal, podendo chegar a uma idéia mais concreta do que vem a ser um profissional, assumindo a partir disto, uma postura profissional conforme o que foi construído durante a formação. A formação universitária tem a função de preparar um profissional que será inserido na sociedade, prestando seus serviços a ela em um futuro muito próximo, assim como, segundo alguns autores, de desenvolver uma identidade profissional (Gondim, 2002).

Segundo Teixeira e Gomes (2005), em seu estudo sobre Decisão de Carreira, os estudantes universitários terminam seus cursos de graduação com diversos tipos de atitudes frente ao futuro profissional. A falta de conhecimento sobre os desafios relativos a cada área parece ser muito comum. Entretanto, enquanto alguns concluem seus cursos sem clareza do que fazer, outros estudantes sentem-se confiantes em suas capacidades, estabelecendo planos profissionais e iniciando tentativas de realizá-los. Os que têm maiores possibilidades de realizar seus projetos são aqueles que se sentem mais definidos em relação à profissão.

Inúmeros estudos a respeito do tema formação universitária são destacados na literatura científica como de fundamental importância para a futura inserção do profissional na sociedade. Alguns estudos seguem uma linha de inserção no mercado de trabalho (Teixeira e Gomes, 2005), enquanto outros seguem uma linha mais focada ao social, mais preocupada com a função do

profissional para a população a ser atendida (Dimenstein, 1998), ou do perfil desejado do futuro profissional (Bock, 1999).

Neste trabalho ater-se-á especificamente à formação do profissional psicólogo. A profissão e formação do psicólogo vêm sendo discutidas na literatura, assim como o papel que o profissional de Psicologia desempenha junto à sociedade brasileira, principalmente, a partir de 1975, momento da publicação do estudo pioneiro de Sylvia Leser de Mello.

A partir desta publicação, o tema tem sido abordado segundo vários referenciais, desde estudos que abordam as necessidades sociais e o significado social da atuação do psicólogo, até estudos que discutem as relações entre as concepções ou imagens do psicólogo com o currículo de formação e o efeito sobre a atuação (Santos, 2000).

Santos (2000), em um trabalho sobre a formação do psicólogo, questiona as formas cristalizadas de saber, que excluem o aluno do seu processo de construção e impedem a politização do que foi aprendido. Esta autora propõe um olhar menos contemplativo para a formação do psicólogo, a partir de uma perspectiva histórica. Salienta a importância da concepção de formação em lugar da de graduação em Psicologia, por seu sentido mais amplo. A autora afirma que esta formação não pode ser inteiramente planejada, entretanto deve ser pensada, levando-se em conta as condições sociais, econômicas e políticas. Mostra que as críticas ao modelo de formação do psicólogo são antigas e versam sobre o pequeno rigor científico, substituído pelo tecnicismo e pelo que chama “ahistoricismo naturalizador” do objeto de estudo e dos meios de intervenção, além disso, afirma que a ética se restringe a “modos de conduta codificados e não reflexivos” (Santos, 2000, p.4). Dessa forma, a autora se questiona quanto ao que seria uma formação crítica e propõe uma análise dos envolvimentos anteriores da formação, utilizando a Teoria Crítica, sobretudo os escritos de Adorno. À medida que a educação se restringe aos ditames sociais e seus condicionamentos, ela se torna cada vez mais presa ao

imperativo social. A crítica permanente serve como instrumento de resistência e transformação. É essencial pensar a educação em seu devir, buscando alternativas históricas tendo como base a emancipação. Assim, levando em conta o contexto mais amplo da questão formação do psicólogo, tratar-se-á um pouco de algumas concepções da Psicologia ao longo da história do Brasil.

1. Um Breve histórico da Psicologia no Brasil

Bock (1999), dentro de uma abordagem sócio-histórica e aproveitando o marco da mudança de século para discutir o futuro da Psicologia, como profissão e como ciência, retoma alguns fatos históricos importantes da Psicologia no Brasil. A autora faz isso em um momento que considera fundamental para a construção de planos e também projetos definidores da identidade profissional do psicólogo. Inicia resgatando que, no período colonial, os fenômenos psicológicos já eram tratados pelos jesuítas através de áreas do saber como teologia, moral, pedagogia e serviam para contribuir com o controle político dos indígenas e da população colonial. Massimi (1990) destaca que desde este momento já estão colocadas as raízes da Psicologia brasileira, no que concerne aos objetos de estudo e aos fundamentos teórico-metodológicos para um saber sobre o sujeito. Os estudos desta autora demonstram a representatividade e modernidade dos aspectos levantados com relação às questões psicológicas.

Segundo Bock (1999) a partir da vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro e de uma grande preocupação com relação a higienização, os fenômenos psicológicos passaram a fazer parte da literatura médica para caracterizar as doenças da moral, das prostitutas, pobres e loucos (Bock, 1999). Este foi o momento da criação dos grandes hospícios.

Massimi (1990) afirma que com a Independência do Brasil e a transformação do país em uma nação ocidental moderna, inicia-se um processo de controle pelo estado da saúde, educação, religião, entre outros aspectos da vida dos brasileiros. Dessa forma, o saber passa a ser um dos instrumentos políticos para se criar uma ideologia e tecnologias em função de promover um corpo social adequado à lógica homogênea. Assim, criam-se órgãos oficiais de construção e transmissão de conhecimento, como faculdades, escolas, sociedades científicas, bibliotecas. Neste período, o conhecimento psicológico consiste, principalmente, na transmissão de doutrinas elaboradas na Europa e nos Estados Unidos. Há um rompimento com as idéias psicológicas da época colonial. Para Massimi (1990), o esquecimento da tradição cultural anterior praticado no século XIX é uma das causas da falta de memória da Psicologia brasileira contemporânea.

A Psicologia científica no Brasil surge com seus primeiros trabalhos, no início do século XIX, através de médicos e educadores. Entretanto, a reformulação dos conhecimentos psicológicos para o aparecimento de uma ciência experimental autônoma encontra-se na segunda metade do século XIX, no pensamento de filósofos positivistas brasileiros (Massimi, 1990).

Bock (1999) nos mostra que é no início do século XX, que se inicia uma luta para a modernização da sociedade brasileira, através da industrialização. Neste momento, foi necessária uma nova concepção de homem, abarcada pelas idéias que estavam surgindo na área da educação. O Movimento da Escola Nova ganhou força e a Psicologia fundamentou o desenvolvimento das novas idéias educacionais. Surgiu a necessidade de busca por conhecimentos científicos para se entender o desenvolvimento da criança da sociedade moderna. Aumentou a influência americana sobre a Psicologia brasileira e noções de diferenciação das pessoas a partir das capacidades individuais começaram a ter maior importância, proporcionando a produção de instrumentos de avaliação psicológica. Entretanto, como afirma Bock (1999), ao lado desta psicologia que via o homem a partir de uma perspectiva a-histórica, em que o social

era deixado para segundo plano, havia outra Psicologia que concebia o homem e o fenômeno psicológico como indissociáveis do processo de socialização. Em 1962, a Psicologia foi regulamentada no Brasil pela Lei Federal n° 4 119 (Mello, 1977) e os cursos de Psicologia começaram a proliferar no país, assim como as associações profissionais e científicas. Bock (1999) enfatiza, enfim, que a década de 80 foi marcada pela abertura de outros campos e pela busca por novos espaços de trabalho.

Segundo Dimenstein (1998), as transformações sócio-econômicas da década de 80 levaram à deterioração dos serviços de saúde e programas sociais. Este é o momento da inserção do psicólogo nos sistemas de saúde. O setor de saúde mental se encontrava em situação precária e começaram a surgir as primeiras elaborações de alteração desse quadro da saúde. Na psiquiatria surgiram propostas de desospitalização. Assim, para a autora, procurava-se desenvolver serviços substitutivos ao hospital, mais eficazes e de menor custo social. E os psicólogos começaram a ser absorvidos em grande quantidade pela saúde mental. Além disso, a área clínica vinha perdendo espaço pelo alto custo de seu serviço. Dessa forma, como enfatiza a autora, a Psicologia começou a explorar diversos campos de atuação. Abriu-se o espaço e a necessidade de os psicólogos começarem a refletir sobre a relação de seu trabalho e do fenômeno psicológico com a realidade social. Começa-se a questionar aspectos já cristalizados na profissão.

Assim como houve a expansão das áreas de atuação do psicólogo, as pesquisas em torno da atuação deste profissional e, principalmente, em torno de sua formação também vêm se expandindo e abrangendo diversas abordagens do tema.

2. Formação do psicólogo: No Brasil

O estudo pioneiro de Sylvia Leser de Mello (1977), a respeito da profissão do psicólogo em São Paulo, mostra como a formação em Psicologia se iniciou no Brasil, fazendo referências aos primeiros currículos e aos primeiros obstáculos impostos à formação.

Apesar de desde 1893 já existir uma disciplina com o nome Ensino Superior de Psicologia no currículo da Escola Normal da Cidade de São Paulo, apenas em 1931, uma disciplina psicológica passou a fazer parte de um currículo universitário. E apenas em 1953 surgiu a proposta da criação de um Curso de Psicologia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Este curso foi regulamentado pela Lei Estadual n° 3 862 de 28/05/1957 e posto em prática em 1958, considerando-se a importância da correção que o novo curso traria à formação de "psicotécnicos", valorizando o aprendizado científico da Psicologia em nível universitário (Mello, 1977).

Mello (1977) mostra as modificações do currículo original, de 1958, em 1965, que valeriam até 1971. Estas modificações serviriam para ampliar os assuntos abordados pelas disciplinas, incluindo disciplinas optativas e para obedecer às exigências de leis federais. Assim, a autora considera que a diversificação das disciplinas e a criação de novos cursos podiam representar uma expansão do mercado de trabalho no Ensino Superior. Até 1970, os cursos de graduação existentes na cidade de São Paulo eram o Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, o da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae e o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento (Mello, 1977).

Entretanto, já naquela época, Mello (1977) demonstrava a preocupação existente em torno das áreas de aplicação da Psicologia e suas funções sociais, mostrando a escassa participação de

profissionais fora da clínica. A autora também apontava a inadequação do Ensino Superior às necessidades sociais que determinam o aparecimento de uma profissão. E que os cursos superiores surgiram devido à demanda, pois havia profissionais de outras áreas exercendo funções do psicólogo, no entanto, enquanto no próprio exercício da profissão ou em cursos breves se preparavam técnicos, a orientação no Ensino Superior era excessivamente teórica, impotente na formação de profissionais que prestariam serviços à sociedade.

A crítica ao papel da instituição universitária na formação dos psicólogos continua presente em vários estudos mais atuais relativos a este tema. Andrade (2005) questiona-se quanto à possibilidade de estar se formando profissionais cujo exercício não tem atendido às necessidades da sociedade. A autora usa uma vertente ético-política para analisar a formação no Brasil e afirma que esta formação tende a se concentrar nos aspectos técnicos. Também aponta a representação do psicólogo pela sociedade, marcada principalmente por uma atuação no modelo clínico, voltado para o aspecto da dinâmica intrapsíquica e para a crença em uma natureza humana.

Outros autores também se referem a esta ênfase na formação clínica, como Noronha (2003), que encontrou, em seu estudo de levantamento sobre a formação de docentes de Psicologia, dados que sugerem que, embora o mercado profissional para a área clínica encontre-se saturado, o Ensino Superior mantém uma formação basicamente clínica e as principais áreas de atuação dos docentes pesquisados é a área clínica.

Assim, encontramos também na literatura trabalhos que abordam a formação do psicólogo através de uma vertente clínica, como em Aguirre et al (2000), que enfoca a formação da atitude clínica do estagiário de Psicologia frente ao cliente. Os autores destacam os aspectos que consideram relevantes para o processo de ensino-aprendizagem em psicologia clínica, utilizando a experiência enquanto supervisores de uma disciplina de psicodiagnóstico para estagiários, a

partir de um referencial psicanalítico. O trabalho procura mostrar as inter-relações da formação da atitude clínica com o enquadramento do trabalho clínico e com o processo de formação da identidade profissional do psicólogo. Destaca o papel da supervisão neste processo, além de apontar a necessidade de pesquisas e discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem clínico. Assim, percebe-se que, no trabalho citado, a formação do psicólogo parece confundir-se com a formação da atitude clínica, principalmente quando os autores afirmam que o desenvolvimento de uma atitude clínica passa necessariamente pela apropriação do papel do psicólogo e poder desempenhar esta função envolve conhecer, compreender e aceitar esse papel para poder assumi-lo. Parece que a atitude clínica resulta do desenvolvimento concomitante à construção da identidade profissional, que envolve um conjunto de experiências internalizadas, desde a concepção de mundo até os comportamentos exteriorizados. Os autores, dessa forma, ilustram o tipo de concepção de Psicologia e formação clínico-individual que prevalece nas Universidades.

Já o trabalho de Bettoi e Simão (2002) foge desta concepção clínico-individual, procurando ampliar o conhecimento a respeito das áreas da Psicologia. O estudo teve como objetivo refletir sobre possíveis interações de atividades de ensino-aprendizagem, como entrevistas com psicólogos já formados, com a concepção de alunos de Psicologia sobre sua futura profissão. Alunos de primeiro ano do curso de Psicologia responderam a questionários no início e no final de seu contato com a disciplina Psicologia Geral e realizaram entrevistas com psicólogos de seis áreas de atuação (clínica particular, educacional, organizacional, institucional, hospitalar e pesquisa) durante a disciplina. Foram analisadas 18 transcrições de entrevistas que procuravam abranger aspectos mais relevantes ao exercício da profissão. Também foram analisados comentários dos alunos a respeito da experiência. A partir disso, procurou-se delinear contribuições das entrevistas na construção de imagens dos alunos sobre a profissão. A análise

dos dados mostrou que as entrevistas e a reflexão sobre elas pareceram contribuir para a construção da imagem do psicólogo como alguém que realiza ações profissionais significativas e também proporcionaram o acesso a informações sobre possibilidades de atuação antes desconhecidas, sendo assim, atividade muito importante na formação. As possibilidades abertas com a entrevista pareceram relacionar-se com o momento em que se situa na disciplina, quando o aluno já teve algum contato prévio com aspectos básicos da Psicologia e na interação com o profissional, já tenha delineado um campo semântico que poderá ser negociado com o interlocutor. A entrevista também pode atuar no processo de manter, alterar, ampliar e contextualizar informações proporcionadas pelas aulas, leituras e discussões, no que diz respeito à formação de imagens relacionadas à profissão.

Os resultados da pesquisa de Bettoi e Simão (2002) indicaram a entrevista como oportunidade na formação profissional, na medida em que proporciona ao aluno criticar, refletir sobre a profissão com base na atuação concreta do profissional, fornecendo elementos para a eliminação do dogmatismo, sendo mais formativos do que a aprendizagem de múltiplas técnicas. Assim, os autores reafirmam a necessidade dos cursos de formação profissional serem objeto de estudo dos psicólogos para se conhecer criticamente o papel que diversas atividades de ensino podem desempenhar na atuação futura.

Alguns dos trabalhos citados até este momento, apresentam uma crítica a um modelo de formação do psicólogo que seja voltado excessivamente para a área clínico-individual, podendo ter como enfoque a abordagem psicanalítica. Dimenstein (1998), argumenta sobre uma possível “psicologização da sociedade” brasileira a partir da difusão da psicanálise. Segundo esta autora, a psicanálise chegou a atingir um alto nível de popularização, que passou a produzir uma visão de mundo ligada ao individualismo e à ênfase nos domínios privados da existência, em contraste com os domínios públicos. Além disso, essa ênfase estava ligada aos ideais de progresso

advindos das transformações políticas e econômicas da década de 70 (Dimenstein, 1998). Entretanto, o grande aumento da procura pelas faculdades de Psicologia e da expansão da oferta de Serviços de Psicologia a partir dos anos 70 sem dúvida foi estimulado pela intensa difusão da psicanálise e da produção de uma cultura psicológica no Brasil. Assim, pode-se pensar em uma continuidade entre esta visão psicologizada de mundo, a procura de faculdades de Psicologia, o aumento da oferta de serviços psicológicos e o surgimento dos atendimentos de cunho social, que inclui os atendimentos na área da saúde (Dimenstein, 1998).

Contudo, é pertinente fazer um adendo para não estigmatizar a psicanálise como unicamente relacionada aos domínios privados da existência ou ao individualismo, tendo-se em consideração sua abrangência e inserção nos estudos das relações sociais e das instituições. Na Europa, por exemplo, pode-se citar a Escola de Frankfurt e na Argentina, autores como Bleger e Pichón-Rivière, com suas aproximações entre as teorias de Marx e Freud.

Todavia, para Checchia e Souza (2003), é importante lembrar que a maioria dos cursos de Psicologia foi implantada no Brasil no fim dos anos 1960 e década de 1970, momento de exceção política, com o Regime Militar. Segundo as autoras, o caráter repressor do Regime encontrou a Psicologia como aliada na criação de uma ideologia de adaptação do indivíduo à sociedade. Houve tentativas de se banir as concepções críticas de sociedade e de homem das Universidades e uma tendência ao favorecimento de explicações da realidade por meio apenas de aspectos psicológicos, desvinculando, assim, a realidade social da dimensão intra-subjetiva. Da mesma forma, o processo de democratização do Brasil colaborou para a ampliação da atuação do psicólogo para outras áreas, como a saúde, conforme já citado. Entretanto, a absorção de diretrizes implementadas na área da saúde ainda são pouco presentes nas discussões e programas relativos à formação do psicólogo (Meira e Antunes, 2003).

Dimenstein (1998) desenvolve um trabalho a respeito dos desafios para a formação e atuação do profissional psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde (UBDS) em Teresina, Pi. A autora aponta algumas dificuldades encontradas pelos psicólogos nesse serviço, entre eles, a reduzida procura espontânea da população, o aumento dos casos de abandono prematuro do tratamento, a falta de adesão dos pacientes aos programas elaborados pelo setor, resultados aquém dos pretendidos, dificuldade de inserção dos psicólogos nas equipes multiprofissionais, além de uma política de redução de custos na saúde. Entretanto, Dimenstein (1998) destaca a formação acadêmica do psicólogo e o modelo limitado de atuação profissional como principais fatores relacionados às dificuldades de trabalho no setor da saúde. Assim, as condições em que se encontra o trabalho psicológico nas UBDS não estão restritas ao tipo de demanda e aos problemas relacionados com a estrutura e organização dos serviços, apesar destes serem elementos importantes. As raízes dos problemas devem ser buscadas nos aportes práticos e teóricos da formação do psicólogo, na sua cultura profissional, nas expectativas da sociedade em relação ao psicólogo na saúde e também na "defasagem" entre os modelos de subjetividade e valores culturais dos psicólogos e dos pacientes. É aí que destaca-se a relevância da crítica em relação ao modelo hegemônico de atuação clínica do psicólogo e da transposição deste modelo para o trabalho na saúde e nos setores públicos em geral.

Cabral e Sawaya (2001) também enfocam a formação do psicólogo mostrando a insuficiência do atendimento psicológico individualizado na saúde, através de um estudo com psicólogos que atendem crianças encaminhadas para os serviços públicos de saúde diante das queixas escolares. Para isso, utilizaram entrevistas semi-estruturadas com 19 psicólogos participantes do estudo, para realizar uma análise quantitativa e qualitativa das respostas. Os dados demonstraram que os psicólogos ainda mantêm uma visão de que o problema da criança na escola pode ser tratado fora do contexto escolar, como algo inerente à criança, geralmente pobre e

à sua família. As autoras ressaltam o fato de que, apesar de as concepções teórico-metodológicas a respeito das queixas escolares terem se transformado muito devido às inúmeras pesquisas na área, mostrando um enfoque maior no papel da instituição escolar e no contexto sócio-histórico mais amplo para tratar o tema, parece que essas transformações ainda não se fazem presentes na atuação dos profissionais. Os psicólogos ainda acreditam que ao desenvolverem uma compensação ao que chamam de defasagens cognitivas, aliado à eliminação de comportamentos que consideram inadequados, além de tratar os (supostos) problemas emocionais das crianças; poderão eliminar os problemas escolares. Assim, utilizam práticas de avaliação (testes psicológicos) e trabalho psicopedagógico como recursos, coerentemente com sua visão do funcionamento psíquico, como se eles pudessem ser abordados independentemente da análise do contexto institucional escolar. As autoras propõem a utilização pelos psicólogos de um referencial teórico-metodológico que compreenda o aluno e o professor como personagens envolvidos "no conjunto de relações e sentidos que se estabelecem no interior da escola e na relação desta com sua clientela" para, dessa forma, redefinir suas formas de atuação.

Segundo Araújo e Almeida (2003), no campo da Psicologia Escolar, um dos aspectos que mais gera discussões e produções é o que transita entre os limites da formação do psicólogo e a constituição da identidade do psicólogo escolar. As autoras afirmam que desde a década de 1990, Congressos Nacionais e Internacionais de Psicologia Escolar e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) produziram pesquisas e reflexões a respeito da formação profissional do psicólogo escolar e das formas de atuação mais pertinentes a essa formação. O que estes estudos demonstram é que uma forte influência da área clínica na formação gera uma atuação profissional híbrida, onde são presentes contradições entre pressupostos teóricos e metodológicos e práticas destituídas da especificidade da Psicologia Escolar. Um estudo que corrobora com estes dados é o de Souza (1997), que afirma que o centro

das explicações e práticas dos psicólogos ao lidar com a queixa escolar é imerso na visão clínica e, além disso, que a complexidade da vida diária escolar questiona a instrumentação e formação psicológicas.

Para Rossi e Paixão (2003), a identidade profissional é definida pela imagem social de uma profissão, sendo construída intersubjetivamente, ocorrendo na interação com o outro, no momento mesmo em que esta relação se dá. Ela está ligada ao conjunto de "opiniões construídas e apoiadas em ideários, encontros de intersubjetividades, fazeres concretos e, portanto, diz respeito à atuação profissional" (p.149). Também está imbricada na elaboração de padrões de atuação profissional. Assim, na medida em que a imagem da Psicologia se determina pelas atividades que seus profissionais realizam, as investigações sobre a formação do psicólogo também se relacionam a essa imagem.

Em meio a estas reflexões acerca do papel da formação para a inserção do psicólogo no meio social, podemos situar um estudo sobre a percepção de alunos e professores de Psicologia sobre a motivação, como mediadora do processo de formação. Japur e Guanaes (1999) destacam a função da Universidade como instrumento de mudança social, sendo um dos responsáveis pelas estagnações e progressos da sociedade. As autoras colocam que a universidade deve ensinar a desenvolver o espírito crítico em seus estudantes e se questionam quanto à efetividade desta ação. Destacam, dentre os fatores para esta reflexão, os currículos pouco flexíveis e defasados, o processo deficiente de ensino e a revelação de um interesse exclusivamente pessoal dos profissionais em inserção no mercado de trabalho. Há uma marginalização da Universidade em relação à comunidade, enfatizando mais um caráter empresarial, produzindo profissionais que ingressarão como assalariados acríticos no sistema de produção, do que a função de formação de pessoas comprometidas com a realidade social. Assim, as autoras apontam a necessidade real de reformas no plano da formação, como a sensibilização dos profissionais que estão diretamente

ligados ao ensino, levando-se em conta as diversas perspectivas onde estão os agentes dentro da Psicologia.

Dessa forma, Japur e Guanaes (1999) desenvolveram um estudo com 26 professores e 35 alunos do segundo ao quinto ano de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), o que representava 62% dos docentes desta faculdade e 27% dos alunos. A pesquisa consistiu em um questionário auto-aplicado à distância, contendo questões abertas e fechadas, envolvendo a autopercepção e a heteropercepção dos professores e alunos acerca de indícios através dos quais se manifesta a motivação ou desmotivação e fatores que interferem no nível da motivação ou da desmotivação dos participantes em relação ao processo de formação em psicologia.

Os dados do estudo de Japur e Guanaes (1999) permitiram às autoras refletirem sobre um modelo de ensino-aprendizagem em que os agentes se adequam ao que foi sugerido e recebem informações de forma passiva. As relações entre professor e aluno demonstram uma dependência do aluno frente ao professor e não há muito espaço para o desenvolvimento da maturidade. As autoras comparam este tipo de ensino aquele que estes alunos já recebiam antes, nos Ensinos Fundamental e Médio. Nos cursos de Psicologia estes aspectos assumem maior relevância, tomando-se em consideração as habilidades solicitadas a estes profissionais quando formados. Este modelo de ensino não proporciona o desenvolvimento da capacidade crítica e do crescimento pessoal, ou seja, elementos formadores, no sentido mais amplo da palavra. Outro aspecto explorado pelo trabalho citado é que os alunos dão mais importância que os professores à relevância da interação na situação de ensino-aprendizagem. Este parece ser um fator de insatisfação com o processo de ensino. Os dados apontaram a relevância do envolvimento com as atividades de ensino, focalizando atividades que são esperadas pelo professor. É importante levar em conta a valorização de aspectos esperados em detrimento do que é novo e poderia

complementar a atividade de ensino, contribuindo para um ensino que busca o desenvolvimento do julgamento crítico. Além disso, os resultados levam-nos a pensar em professores que se importam em demonstrar conhecimentos mais do que com a interação com alunos. A respeito da responsabilidade pelo aumento ou diminuição da motivação, houve uma atribuição cruzada, ou seja, alunos responsabilizam professores e vice-versa, gerando uma sensação de um controle externo, como se os próprios participantes não se sentissem aptos a fazer algo para a transformação do espaço de ensino. Assim, as autoras consideram necessário que professores e alunos repensem as implicações dessas relações e que percebam que podem influenciar-se mutuamente, para que haja o que chamam de verdadeiro processo de construção de conhecimento.

Aquino (1990) também desenvolveu uma pesquisa envolvendo alunos e docentes de um curso de Psicologia. Utilizando uma leitura institucional, partindo da concepção da instituição como um campo de forças, sempre em luta pela apropriação de um objeto, o autor visou compreender as representações dos atores institucionais estudados, para compreender a dinâmica da produção do sujeito psicólogo que se dá no interior das práticas institucionais. Para isso, entrevistou dois alunos e um docente de cada ano do curso de Psicologia de uma faculdade, além de dois recém formados psicólogos pela mesma faculdade. A análise das entrevistas foi feita tendo como base as Análises do Discursos.

Aquino (1990) constatou que os docentes predominantemente expressam positividade quanto à sua função docente, demonstrando satisfação. Além disso, os professores, em sua maioria, opõem docência e atuação do psicólogo, como se fossem duas funções muito diferentes. Há expectativas sobre as transformações que a docência pode gerar nos alunos, sendo que ganha destaque a possibilidade de se formar um aluno à imagem e semelhança do docente. Também existe uma indissociação entre o docente e seu trabalho, as aulas constituem parte da

subjetividade do professor. Assim, o docente acredita ter a função de recriar o aluno, cada um ao seu modelo. Com relação à avaliação do curso, a maioria dos docentes se refere aos próprios docentes e não ao curso como um todo. Uma recorrência em seu discurso é sobre a questão da dicotomia entre o público e do privado. Um docente denuncia a diminuição do espaço público relacional em detrimento da privatização da formação pessoal nos espaços terapêuticos extra-universitários. Com relação aos aspectos negativos, apontam-se a desestruturação do curso e descompasso com as demandas da profissão, o caráter profissionalizante do curso, o autoritarismo docente e a onipotência da instituição atribuída à área clínica do curso.

Já os alunos demonstraram três temas principais: a apreensão da Psicologia através da opção, as representações sobre o curso a partir de cada etapa e a auto-imagem deste aluno em sua posição nas relações instituídas. A escolha pela Psicologia parece estar vinculada ao desejo de conhecer, ao compromisso da ajuda, marcado por fantasias assistencialistas. A Psicologia é percebida como sem limites precisos, mas marcada por um modelo essencialmente clínico. As disciplinas básicas sabotam as fantasias dos alunos e a ambivalência marca todo o processo de graduação, criando incerteza e dúvida no aluno sobre a realização de suas expectativas quanto ao curso. Também há uma percepção do aluno como seu próprio objeto de estudo. A etapa dos estágios marca uma relação divisória na relação com o curso.

Sobre a constituição de um sujeito psicológico, Aquino (1990) constata a existência de um discurso de insuficiência e insatisfação, tomando como objeto a formação profissionalizante. Além disso, há um abismo entre a formação e a profissão que a Universidade não consegue transpor. Nos discursos, encontra-se uma dimensão da formação no plano pessoal. A dimensão organizativa, curricular da formação torna-se suporte para a produção de um sujeito psicológico nascido no cotidiano das práticas institucionais que promovem uma paraformação no nível subjetivo, particular, exclusivo. A subjetividade estaria entre as práticas profissionais e quem as

pratica. Ou seja, a formação não pode ser controlável “curricularmente” (Aquino, 1990, p.230). É nas lacunas das atividades pedagógicas que se corporifica o sujeito psicológico. Segundo o autor, a insuficiência se dá porque a produção da subjetividade é inesgotável, interminável, não se pode limitar o desenvolvimento humano a um curso de formação.

A partir da constatação dos discursos expostos no estudo citado sobre a insatisfação com o curso em termos de uma formação profissionalizante, encontramos em outro estudo (Santos e Melo-Silva, 2003), discursos que seguem também esta linha de insuficiência com relação ao curso.

Destacamos o estudo de Santos e Melo-Silva (2003) por tratar-se de uma pesquisa que se propõe contribuir para a análise do momento de transição para os estágios que ocorre no curso de Psicologia, dando visibilidade ao que é vivenciado pelos alunos. O trabalho citado utilizou-se de questionário auto-aplicado a 92 alunos do final do sexto e oitavos semestres, com dados de identificação e questões abertas, objetivando captar “opiniões, atitudes e valores” (Santos e Melo-Silva, 2003, p.391) a respeito da formação profissionalizante em Psicologia, principalmente na área clínica. Os autores escolheram esta área devido ao numeroso quadro de estudantes interessados nela e profissionais que atuam dentro dela. Para a população investigada, o curso mostra-se deficitário no que diz respeito à estrutura curricular; contato tardio com a prática; falta de competência e envolvimento docente - aspectos estes ligados à frustração das expectativas no ingresso no curso. Os autores também destacam o momento confuso que é a escolha dos estágios, verificando que é necessário levar em consideração as angústias, fantasias e defesas relacionadas a este período. Assim, os alunos necessitam de continência, que deve ser proporcionada pela pessoa do professor. Um dado muito comum nos relatos é o fato de o aluno esperar que na formação se promova a construção do conhecimento junto com ele e se rompa com a dicotomia entre teoria e prática. Entretanto, Santos e Melo-Silva (2003) colocam uma questão para ser mais

bem investigada: até que ponto as deficiências associadas ao curso pelos alunos não estão relacionadas a dificuldades vividas no processo de diferenciação de papéis envolvida na construção da identidade profissional do psicólogo? A reflexão sobre esta questão e o embasamento na literatura apresentada nos leva a uma outra indagação: os dois aspectos, as deficiências do curso e as dificuldades dos alunos não estariam extremamente vinculadas, sendo que as dificuldades de diferenciação de papéis dos alunos também não demonstraria um pouco da falta de amparo do curso para com elas?

Nesse sentido, Pagotti et al. (2006) apresentam um estudo com 120 estudantes de Psicologia, metade de uma instituição pública e metade de uma instituição particular. O trabalho teve como objetivo identificar nos estudantes as preocupações com relação às categorias de uma escala valorativa, tais como: família, educação, conflito emocional, laços afetivo-sociais, segurança pessoal, saúde, estética, sexualidade, política, trabalho-profissão. Os autores também investigaram as conseqüências educacionais a partir das preocupações. Foram percebidas diferenças entre as respostas de alunos da instituição pública e da privada e entre ingressantes e concluintes do curso, entretanto, os dados revelaram que a maior preocupação foi com a categoria trabalho-profissão. Além disso, demonstram alta instabilidade com relação ao futuro, que não se mostra promissor; à educação, não prazerosa; à falta de solidez nos relacionamentos, que não permite estabilidade; alto índice de conflitos emocionais e desencanto com relação à política. Dessa forma, os autores apontam a importância de se investigar mais profundamente esse tema, além da necessidade da construção de novas ações institucionais que promovam a maior inserção do aluno nas atividades educativas, na construção cultural, na inserção político-social e na melhor compreensão de si e do contexto em que vive. Assim, torna-se relevante investigar também o papel das instituições no amparo desses alunos com relação a essas dificuldades, que, como demonstra o estudo citado, necessitam um olhar diferenciado.

Dias (2001), em suas considerações sobre a elaboração de currículos para a formação de psicólogos, propõe um comprometimento ético dos responsáveis pelos currículos, com o futuro dos estudantes, levando em conta a realidade sócio-cultural na qual eles atuarão. Segundo o autor citado, os cursos têm formado profissionais pouco preparados para atuar de maneira eficaz nas oportunidades que o mercado de trabalho oferece. Grande parte das grades curriculares se organiza de forma questionável, demonstrando os níveis de força política dos profissionais que compõem o corpo docente em detrimento do que deveria ser uma política institucional que abrangesse o ambiente sócio-cultural em que esta política se insere. A partir disso, muitas vezes, um pequeno grupo de docentes decide o que deve ou não ser oferecido em um curso de Psicologia, em um programa voltado para a defesa de posições teóricas assumidas, praticando um processo de formação extremamente limitado.

Segundo Dias (2001), é consenso entre grande parte dos estudiosos dessa área de investigação, que o currículo deve atender às demandas da maioria da população brasileira. Assim, deve possibilitar ao futuro profissional estar apto a responder às questões que afetam a sociedade como um todo. Para isso, o autor coloca que é importante não somente acrescentar novas disciplinas ao curso ou tomar consciência da realidade, mas, principalmente, redefinir a filosofia sob a qual o currículo deve ser estruturado, transformar os paradigmas que orientam os responsáveis por este processo, para que exista uma postura ética e um verdadeiro processo educativo que defina um perfil profissional embasado em dados da realidade. Além disso, tudo isso deve ser feito possibilitando ao aluno assumir essa responsabilidade juntamente com a instituição universitária, participando ativamente de sua própria formação.

3. Formação do Psicólogo: No Exterior

No que diz respeito à literatura internacional, o trabalho de García, Orellana, Aliaga, Elizalde e Perea (2006) apresenta as conclusões e recomendações do Seminário Curricular 2006 que orienta a reforma curricular para a formação de psicólogos na Universidade de São Marcos, no Peru. O objetivo do evento consistiu em buscar um sistema curricular para a formação do psicólogo, cumprindo com as exigências da excelência acadêmica, desenvolvendo uma gestão curricular eficiente, que permitisse uma transformação para uma formação de qualidade profissional. Segundo os autores, refletir sobre a qualidade acadêmica, a auto-avaliação para a melhora e sobre o ensino universitário permitiram a consciência de uma transformação de época, onde há uma descontextualização das práticas anteriores e o esforço para alcançar as exigências almejadas.

García et al (2006) destacam a importância da participação dos docentes e estudantes em grupos mistos nas discussões do evento, que significaram um grande avanço, segundo os autores. A Organização dos seminários teve uma convocação majoritária entre os docentes e significativa entre os estudantes. E as seções como organizações acadêmicas dos docentes deveriam se constituir nos verdadeiros núcleos operativos na implementação nos planejamentos curriculares de reforma dos sistemas de ensino e aprendizagem.

As implementações do evento descritas no trabalho citado referem-se à articulação de mudanças para: promover uma Universidade que busca a verdade; impulsionar um ensino especializado, crítico e inovador; manter a missão da Universidade de São Marcos como promotora da Psicologia no Peru; assumir a meta de qualidade; construir um perfil de competências; criar espaços acadêmicos que concretizem as aspirações da comunidade psicológica, realizar a reforma no sentido de um currículo integral, de qualidade, flexível,

interdisciplinar e pertinente (compreendendo as seguintes áreas: formação geral, formação acadêmica profissional básica, formação básica e especializada, Psicologia da Educação, Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia Organizacional, Psicologia Social-Comunitária, área ética, área de estudos do futuro - que compreende a atualidade - e áreas em desenvolvimento – permitindo que áreas não compreendidas sejam implementadas de acordo com os recursos dos docentes e dos interesses dos estudantes) (García et al, 2006) .

Esta experiência posta em prática na Universidade de São Marcos demonstra a possibilidade da criação de um espaço de discussões e propostas de transformação, como o Seminário Curricular. A partir da exposição de modelos de empreendimentos como este, pretende-se promover a mobilização de pessoas envolvidas na elaboração dos currículos na direção da reflexão, conforme propõe Dias (2001), citado anteriormente.

A exemplo do artigo citado (García et al, 2006), encontram-se, na literatura internacional, estudos que demonstram a contínua necessidade de reflexão para o aprimoramento da prática da formação em Psicologia. O estudo de Krzemien e Lombardo (2006) é um exemplo. A proposta deste estudo foi explorar e descrever a definição e a expectativa sobre o que chamam “rol docente” universitário, em alunos de licenciatura em Psicologia da Universidade Nacional de Mar del Plata. O “rol” é um conceito que articula indivíduo e sociedade e é compreendido como uma pauta habitual de comportamentos esperados por alguém que ocupa um lugar na estrutura social (Krzemien e Lombardo, 2006). Para a investigação, houve uma fase exploratória, onde dois professores, dois docentes auxiliares, duas autoridades institucionais e dois alunos foram entrevistados a partir de entrevistas semi-estruturadas sobre a definição e as expectativas sobre o rol docente. Para a análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. A relação dos dados e a revisão da literatura permitiram a criação de um perfil docente composto por quatro grandes categorias e trinta e uma sub-categorias. As grandes categorias foram: competências teóricas,

competências técnicas, competências de atitude e competências sociais. Uma segunda fase de exploração se deu com a participação de 200 estudantes, sendo 81% do sexo feminino. Os alunos foram solicitados a valorar as competências do rol docente universitário em uma escala Likert. Os itens abrangeram as dimensões: competências teóricas, técnicas, atitudes e qualidades pessoais e competências sociais. Os resultados quantitativos foram capturados em uma base de dados e se realizou uma análise estatística .

A análise das entrevistas do referido estudo (Krzemien e Lombardo, 2006) destaca a valoração dominante das competências técnico-pedagógicas e de atitudes dos docentes, enquanto os dados quantitativos mostram que as competências de atitude e ético-social aparecem como secundárias. A maior importância é dada às competências técnico-pedagógicas e teóricas. Nos dados quantitativos e qualitativos é destacada a relação intersubjetiva e o outro a quem está dirigida a ação educativa, superando-se a dicotomia entre professor e aluno e valorizando o vínculo entre eles. Assim, a totalidade dos dados orienta a destacar uma perspectiva integradora, que contemple as quatro competências básicas propostas (teórica, técnico-pedagógica, ético-social e de atitude), com ênfase na formação pedagógica do docente e revalorização do vínculo docente-aluno, de acordo com as expectativa dos alunos. Dessa forma, segundo os autores, as novas características dos professores requerem atenção, em um espaço de reflexão para ajustar as ações educativas. Além disso, a maior qualificação da docência universitária enfrenta a necessidade da institucionalização e profissionalização da formação pedagógica do professorado de Ensino Superior.

Neste sentido, o estudo de Ordónez e Villegas (2005), na Colômbia, destaca como alternativa ao modelo tradicional docente, o acompanhamento tutorial. Os autores acreditam que as transformações na economia e na legislação de seu país geraram uma necessidade de mudança na educação, principalmente, nos programas universitários da América Latina. Para eles, é

imprescindível uma cultura de tutoria onde os estudantes estejam dispostos a aprofundar e complementar sua aprendizagem e os docentes dispostos a prestar assessoria não no que diz respeito apenas aos aspectos acadêmicos, técnico-metodológicos, ou de atitude. Um tutor deve ser um acompanhante no processo de aprender, promovendo paixão e entusiasmo pelo processo de aprendizagem, contribuindo com a formação integral do estudante.

Assim, o objetivo do trabalho é iluminar os principais pontos dos programas de acompanhamento tutorial que requerem ajustes e adaptações para facilitar a emergência de um serviço educacional que considere não somente a formação profissional, mas a formação pessoal do aluno. Para isso, partiu-se da análise de um programa tutorial em um departamento de Psicologia. Foram realizadas entrevistas em grupos focais com os estudantes e foi aplicado um questionário de avaliação do programa a docentes tutores. Para dar validade aos dados qualitativos provenientes dos grupos, contrastou-se estes dados, a partir da triangulação, com informações obtidas pelos questionários (Ordónez e Villegas, 2005).

Os procedimentos aplicados permitiram uma tomada de consciência pelos participantes com relação à necessidade de fortalecer este tipo de ação para contribuir com o desenvolvimento institucional e o aumento da efetividade dos programas de acompanhamento tutorial, melhorando a formação de profissionais com responsabilidade de trabalhar com pessoas e situações sociais e educativas. Sugere-se, assim, que haja um planejamento, seguimento e avaliação contínuos dos programas , treinamento dos docentes e políticas institucionais que favoreçam o prolongamento da existência dessas ações.

Ações para a atualização e o aprimoramento da formação do psicólogo são objeto de inúmeros estudos na área. O estudo de Love, Jones e Nilsson (2007), por exemplo, pretende analisar a relevância das atividades de pesquisa na graduação em Psicologia. No contexto destes autores (Estados Unidos), a maioria dos estudantes de Psicologia ingressam em algum tipo de

prática clinica durante a graduação, entretanto, a pesquisa é um requisito para todos os estudantes envolvidos em programas de praticantes da ciência, sem levar em conta as aspirações de carreira dos alunos após a graduação. A atividade de pesquisa pode ser muito útil para os avanços do conhecimento ou mesmo para a prática clínica, todavia, poucos psicólogos realizam pesquisas após a graduação. O estudo citado objetivou examinar a influência das primeiras experiências em pesquisa como um fator para aumentar a auto-eficácia da pesquisa. A auto-eficácia, de acordo com Love, Jones e Nilsson (2007), consiste nas crenças individuais nas capacidades para organizar e atingir meios de ação requisitadas em certas realizações. A auto-eficácia da pesquisa, neste sentido, se refere à crença sobre a habilidade de completar tarefas relacionadas à atividade de pesquisa.

O estudo compreendeu 131 participantes de vários estados dos Estados Unidos. Eles responderam a levantamentos on-line (questionário demográfico, Questionário de Interesse em Pesquisa – Interest in Research Questionnaire ou IRQ - e Escala de Auto-eficácia da Pesquisa – Research Self-Effciacy Scale ou RSES). Os resultados mostram que as experiências em equipes, por exemplo, em grupos de pesquisa, estão relacionadas à existência da auto-eficácia para a pesquisa, enquanto as experiências individuais não estão. Os aspectos sociais das experiências de pesquisa em grupo demonstraram ser muito desejáveis pelos estudantes, enquanto as experiências individuais mostraram ser frustrantes e isolantes. Outro dado importante relaciona-se à qualidade das primeiras experiências de pesquisa, o estímulo emocional é um dos fatores da formação das crenças de eficácia. Estudantes mais satisfeitos com as experiências demonstraram altos níveis de auto-eficácia. Os dados qualitativos mostraram que a assistência e tutoria da faculdade foi a mais importante contribuição para a satisfação nas experiências de pesquisas individuais. Para as pesquisas em grupo, a habilidade dos membros da faculdade de administrar efetivamente grupos de pesquisa e facilitar dinâmicas cooperativas foi o principal motivo de satisfação. Assim, os

autores concluem que os programas de treinamento em pesquisa poderiam servir melhor aos estudantes promovendo estrutura e suporte aos membros da faculdade de desenvolver habilidades de tutoria e também facilitar a liderança de grupos de pesquisa (Love, Jones e Nilsson, 2007).

Dessa forma, a partir dos últimos trabalhos citados, pode verificar-se a relevância da relação entre docentes e alunos em um processo de formação. Os estudos acima (García et al, 2006; Krzemien e Lombardo, 2006; Ordónez e Villegas, 2005 e Love, Jones e Nilsson, 2007) apresentam propostas de maior integração entre os dois tipos de agentes escolares, desde contemplando a participação em grupos de discussão em eventos para a reflexão sobre a formação até em programas de tutoria nas instituições universitárias.

4. Referencial Teórico

Depois de introduzir um mapeamento de pesquisas relativas à formação em Psicologia, é necessário contemplar agora o referencial teórico que orienta esta pesquisa.

Para Guirado (1987), o psicólogo, em uma instituição, possui duas possibilidades iniciais de trabalho. A primeira é a utilização de recursos teóricos e técnicos, como a realização de psicodiagnósticos ou a realização de psicoterapias (entendidas como “atendimentos psicológicos”, os aconselhamentos, entrevistas, orientações). A outra possibilidade é uma intervenção de natureza institucional (que, segundo a autora, não costuma estar presente nos cursos de formação dos psicólogos). Esta segunda propõe a relevância de se pensar em sujeitos constituídos nas e constitutivos das relações institucionais. Os desvios, inadequações ou distúrbios são, assim, considerados como expressão da articulação de posições na instituição e não como sintoma de um indivíduo. A Psicologia Institucional descreve este trabalho institucional do psicólogo.

E a Psicologia Institucional abriga diferentes orientações teóricas e sobre as práticas profissionais, indo desde as técnicas de intervenção em grupos nas organizações, até as tentativas de autogestão, partindo de teorias psicanalíticas a teorias sociológicas (Guirado, 1987).

Georges Lapassade destacou-se como um dos fundadores da denominada Análise Institucional, cujo maior sucesso se deu após o Movimento de Maio de 1968, que abalou o Ensino Universitário na França. A teoria de Lapassade, mais conhecida no Brasil a partir de meados da década de 70, se apresenta como uma abordagem predominantemente voltada para o trabalho institucional. Suas raízes teóricas estão em diferentes áreas, como a Psicologia Social, Sociologia e Pedagogia, articulando os enfoques do marxismo e da psicanálise. Todavia, teoria e intervenção criaram-se a partir de experiências concretas e sua avaliação crítica, sempre procurando os insucessos, atribuídos a circunstâncias, (como a variedade das instituições analisadas) ou ao próprio método.

A Análise Institucional, segundo Lapassade, compreende a existência de três níveis da realidade social: o grupo, a organização e a instituição (Guirado, 1987).

Lapassade (1977) entende a dinâmica dos grupos a partir de uma lógica do inacabado, de uma ação sempre recomeçada. O grupo está sempre em processo, nunca é uma totalização realizada. O autor se apropria dos conceitos sartrianos de série e grupo para mostrar que a série é uma forma de coletivo que se unifica com uma designação exterior, como uma fila de espera, que tem seu motivo de existência externo a ela, (uma fila de banco, por exemplo, que é determinada pela necessidade de pagar contas). Já o grupo, ao contrário da dispersão entre os homens da série, é uma totalização. Surge da fusão da serialidade e fica entre ela e a totalização. Evita retornar à dispersão serial. E o risco dessa volta só é superado quando os membros do grupo se ligam pelo juramento.

O grupo tem uma práxis comum e voltada para o exterior e seus membros a efetuam em conjunto e estabelecem relações entre si (Lapassade, 1977). O “grupo em fusão” é o tipo mais puro de grupo e significa uma desreificação da serialidade. Há uma totalização da série que cria um ser comum, foco das ações. Há uma passagem da quantidade (de uma fila) para a qualidade (de um grupo revolucionário, por exemplo). O grupo sente como comum a necessidade individual, projetando-se em uma unificação interna e em direção a objetivos comuns. No grupo não há chefes, cada um no grupo, é agente totalizador, todos são pares de reciprocidade.

O juramento em um grupo ocorre para evitar a dissolução do grupo, mas impõe um poder de cada um sobre todos e de todos sobre cada um, fundamentando o início da instituição, a partir da organização. A organização está ligada a uma burocratização na medida em que se desloca dos objetivos iniciais que uniam o grupo, para se tornar o próprio objetivo. O grupo juramentado, estatutário, age sobre si mesmo, antes de agir sobre o exterior. Na organização definem-se funções e cada um tem seu papel. Nas relações hierárquicas são evitadas cisões. Nos grupos organizados há líderes, mas não dirigentes. E começa a haver uma rejeição dos opositores, buscando a unanimidade. Surge o terror. Cada um torna-se ferramenta do grupo. E assim surge o indivíduo da instituição (Lapassade, 1977). Segundo Guirado (1987), o termo instituição não designa as formas materiais de um prédio ou a hierarquia de uma escola, mas algo inconsciente que está presente nas ações menos significativas, é como a “forma geral das relações sociais” (p.29).

A instituição, segundo Lapassade (1977), é inércia de um sujeito comum que rouba a liberdade do indivíduo. Enquanto o grupo em fusão era a liberdade, a instituição é a inércia dos coletivos. O grupo não tem mais força para mudar sem transformar a unidade inteiramente. Há uma interdependência obrigatória que tem como finalidade que os homens se definam por sua relação com as instituições. Na instituição cada um já nasce com sua obrigação definida. O

nascimento é um primeiro juramento e os ritos de iniciação, um segundo juramento. Além disso, na instituição, há a necessidade da autoridade. No grupo em fusão cada um era soberano, qualquer um era chefe. Já na instituição, é impossível para cada terceira pessoa ser diretamente reguladora. Surge o papel de um soberano que liga os aparelhos mediadores. Aparecem a burocracia, o comando e a obediência. Não há mais a necessidade de consenso, possibilidade de contestação ou de legitimidade (Lapassade, 1977).

Lapassade (1977), utilizando-se continuamente de Sartre, destaca o conceito de "inacabamento". Para ele, a dominação se relaciona ao acabamento. Uma classe que sobe ao poder necessita declarar a maturidade da história, por exemplo. O acabamento é morte. O grupo terror da instituição opõe-se ao grupo vivo do início e há o regresso da serialidade. Assim, a partir da análise do processo da institucionalização e seus aspectos negativos, Lapassade propõe a autogestão como alternativa às estruturas que tornam a sociedade burocratizada. No campo da pedagogia, por exemplo, propõe a autogestão educativa, com a gestão da formação exercida pelos alunos. Somente dessa forma, se poderá manter a vivacidade do grupo sempre inacabado, sempre em processo. Esta proposta recebeu de Lapassade a denominação de "Pedagogia Institucional".

Guirado (1987) afirma que, para Lapassade, a ordem burocrática é a dimensão oculta do que se dá em nível dos grupos e das organizações. A inserção nessa ordem, como a fidelidade a ela são a maneira pela qual existe a conformação ao Estado e suas leis.

Dando continuidade à leitura do presente trabalho a partir de um referencial institucional, destacamos as contribuições de Foucault (2000), que afirma a existência de uma "microfísica do poder" colocada em prática pelos aparelhos e instituições. O poder, nesta microfísica, é uma estratégia e seus efeitos de dominação não se atribuem a uma apropriação, mas a táticas, técnicas, manobras. Nele há uma rede de relações tensas, sempre em atividade. Esse poder não é privilégio adquirido da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas, muitas

vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Ele não se aplica como proibição ou obrigação àqueles que não o detém, mas os atravessa, passa por eles, apóia-se neles. Essas relações de poder não se localizam nas relações entre Estados e cidadãos ou entre classes. Não reproduzem somente as leis do governo. Não têm uma única direção. Elas definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade, cada um com seus conflitos e de inversão transitória da relação de forças. Assim, derrubar esses "micropoderes" não se dá de uma vez, a partir de um novo controle dos aparelhos de Estado ou por uma destruição das instituições. Todos os seus efeitos se dão em toda a rede de relações em que se encontram.

Dessa forma, para Foucault (2000), partindo dessas complexas relações, o poder e o saber estão diretamente implicados. Não existe saber que não consista em relações de poder. Mas não existe um sujeito do conhecimento. Na verdade, tanto o sujeito que conhece, como os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são todos efeitos dos processos e das lutas que determinam as formas e campos possíveis do conhecimento. Assim, Foucault (2000) propõe uma análise do conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de vias de comunicação e pontos de apoio para as relações de poder e saber.

Aproveitando essas colocações, pode-se utilizar as concepções de Foucault para pensar a instituição escolar, mais especificamente, no presente trabalho, a instituição universitária. Para Foucault (2000), o poder disciplinar tem como função adestrar para se apropriar cada vez mais. Ele não amarra as forças para diminuí-las, mas busca ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las em um todo. Adestra a partir de pequenas células separadas. Disciplina para fabricar indivíduos, toma os indivíduos como objetos e instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante, mas um poder modesto, que se põe permanentemente em prática por modalidades humildes, pequenas, ao contrário de um poder unívoco vindo de um Estado central, contudo, modifica as

formas maiores e seus mecanismos. O poder disciplinar se dá em elementos como o olhar hierárquico e a sanção normalizadora.

Conforme afirma Foucault (2000), o exame “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (p.154). Os indivíduos são, pelo exame, diferenciados e sancionados. No exame, estão unidos a cerimônia do poder, a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. Esse mecanismo promove a sujeição e objetivação daqueles que se submetem a ele. Segundo o autor, é relevante que se faça uma análise do exame, pois nele estão comprometidos todo um campo de saber e todo um tipo de poder, que vai da psiquiatria à pedagogia e ao diagnóstico das doenças e abriga em um só mecanismo relações de poder que permitem obter e constituir saber.

O exame garante, na escola, uma constante troca de saberes, promove a passagem de conhecimentos do mestre ao aluno e retira do aluno um saber destinado ao mestre. O poder disciplinar torna-se invisível e dá visibilidade aos que a ele se submetem. E estes submetidos são iluminados, têm que ser sempre vistos e este fato os mantém sujeitos ao poder, objetivados por ele (Foucault, 2000).

Foucault não se insere oficialmente no movimento da Análise Institucional, entretanto, demonstra trazer conhecimentos muito relevantes ao estudo nesta área. Nesse sentido, Guirado (1987) parte de concepções de autores que contribuem com as pesquisas relativas à Psicologia nas instituições e busca uma compreensão da atuação do psicólogo nas mesmas. A autora citada afirma que há uma forma de compreender a Psicologia como uma ciência empírica que utiliza procedimentos teóricos e metodológicos para o controle e previsão dos fenômenos com que lida e define seu objeto de uma perspectiva exterior, separando aquele que conhece e o que será conhecido. Também existe outra forma de compreender a Psicologia, que deriva das práticas clínicas e que não separa sujeito e objeto do conhecimento psicológico. Neste sentido, não se visa

o controle e a previsão pelo conhecimento, mas a explicitação e a compreensão. Deste ponto de vista, o papel do psicólogo é mobilizar a construção e apropriação do sujeito de um conhecimento sobre si nas relações que vivencia. Assim, o objeto da Psicologia são as relações e como elas são percebidas pelos sujeitos. E esta é a abordagem que a autora escolhe (Guirado, 1987). Para ela, tanto a visão de Lapassade, como a de outro teórico, estudioso das instituições, Guilhon de Albuquerque, que Guirado apresenta apropriando-se das contribuições de Foucault, permitem entender que as instituições dão ênfase na reprodução do instituído, reconhecendo-se a ordem estabelecida como “natural e autêntica” (Guirado, 1987, p.73). O caráter instituído desta ordem é desconhecido, bem como a possibilidade de se instituir novas relações. Em Lapassade, a burocratização das organizações promove a perpetuação do instituído.

Partindo das concepções anteriormente expostas e tendo em conta as afirmações de Guirado (1987) a respeito da relevância do questionamento constante de teorias e técnicas para o aprimoramento dos estudos, o presente trabalho se propõe investigar as relações existentes em um curso de Psicologia, a partir de uma perspectiva teórica institucional, levando em consideração a contribuição dos autores citados na medida em que possibilitarem uma leitura mais ampla dos dados emergidos.

JUSTIFICATIVA

A formação acadêmica do psicólogo é, principalmente a partir do trabalho de Mello (1975), um tema muito estudado e sempre atual para a Psicologia. A inserção do psicólogo em novas áreas e o despreparo deste profissional ao se deparar com o desconhecido, nos leva à reflexão da relevância do conhecimento a respeito do que as Universidades estão transmitindo. Além disso, os estereótipos e imagens da sociedade quanto ao profissional psicólogo também parecem ser determinantes em sua formação. Assim, todas estas questões necessitam ser constantemente abordadas para que estejam em permanente reformulação e propiciem a transformação e ampliação das possibilidades do trabalho psicológico. Dessa forma e considerando os estudantes de Psicologia quem mais de perto vivenciam esta questão, passando pelos sentimentos e dificuldades relativos à formação, este estudo se propõe a trabalhar diretamente com estes participantes, na busca por uma maior abrangência do tema.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi identificar as concepções e relatos de experiências vividas de alunos de Psicologia a respeito de seu curso e sua formação, utilizando Entrevistas Individuais e em Grupo Focal, com os mesmos estudantes. Visou-se compreender um pouco melhor este universo amplo onde se inserem os pesquisadores e que gera relevante mobilização no meio acadêmico da Psicologia.

MÉTODO

1. Abordagem Metodológica

A metodologia compreende as concepções teóricas de abordagem, as técnicas para a construção da realidade e o potencial criativo do investigador. É entendida como caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade (Minayo, 2006).

Segundo Minayo (2006), a abordagem qualitativa contribui significativamente no esclarecimento dos processos sociais que permeiam as relações humanas nos contextos onde elas ocorrem, além disso, também permite o aprofundamento de interpretações de dados quantitativos, abrangendo fatos não contemplados por vezes em função de um rigor matemático.

Na pesquisa qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; os investigadores analisam os dados de forma indutiva e o significado adquire enorme importância, principalmente se levados em consideração a história e o contexto em que se dá a situação a ser estudada (Colares, 2004).

2. Estratégia Grupal

Um pensamento muito difundido na literatura de grupo é a idéia que o ser humano é gregário por natureza, existindo em função de seus relacionamentos grupais. Desde que nasce, participa de diversos grupos, vivendo em constante dialética entre a busca de uma "identidade individual e uma necessidade de uma identidade grupal e social" (Zimerman e Osório, 1997). Em uma concepção sartriana, um grupo se diferencia de um agrupamento porque este último consiste em um conjunto de pessoas que compartilha um espaço e tem uma potencialidade de se constituírem enquanto grupo, ou seja, um agrupamento é uma série de pessoas, que compartilham

um interesse, mas não têm nenhum vínculo emocional. Entretanto, podem vir a se tornarem um grupo a partir de algum acontecimento que possibilite a criação deste vínculo.

Os seres humanos se ligam de tal forma ao funcionamento dos grupos, que se torna muito difícil, para não dizer impossível, ter uma “visão lúcida” do homem, sem ter uma “visão lúcida” dos grupos onde eles interagem (Osório et al, 1989). A dinâmica de grupo é um campo de estudo e pesquisa sobre o conhecimento da natureza da vida coletiva e dos grupos, de suas leis, de “suas inter-relações com os indivíduos que compõem o grupo, com outros grupos e com instituições mais amplas” (Osório et al, 1989).

O trabalho de Japur e Loureiro (1997) propõe a estratégia grupal como forma de tratar o tema formação acadêmica na área de saúde mental, mais especificamente na área de psicologia. As autoras relatam sua experiência com estudantes de psicologia no decorrer de uma disciplina optativa, cujo objetivo era construir uma situação de aprendizagem teórico-vivencial em grupo e sobre o processo de grupo, que possibilite o reconhecimento de limites e contribuições do trabalho com grupos em instituições, em diversos contextos em saúde mental, além de possibilitar experimentar os próprios recursos na interação, visando o crescimento pessoal em relação ao desenvolvimento do papel profissional. O conteúdo teórico apresentava temas amplos ligados a grupos e formação / atuação profissional. As autoras ressaltam que a complexidade da formação em Psicologia, com suas interfaces nas ciências biológicas e sociais, aliada à dupla face da Psicologia, enquanto ciência e profissão e às transformações atuais da sociedade brasileira devem ser consideradas para se fazer a reflexão sobre as contribuições que a experiência de grupo na aprendizagem pode ter no desenvolvimento do papel do psicólogo no contexto da saúde mental. Também se considera importante que esta reflexão seja iniciada no âmbito acadêmico da graduação, quando os conhecimentos específicos são adquiridos. Assim, é prioritária a contextualização do conhecimento através do desenvolvimento de habilidades e atitudes que

sustentem o que foi adquirido, proporcionando ao profissional ser agente frente às intervenções profissionais.

Neste sentido, encontra-se um horizonte no trabalho de Cupertino (2001). A autora descreve sua trajetória na desconstrução das Oficinas de Criatividade que funcionavam como estágio para alunos do último ano de Psicologia. Concebida inicialmente com a função de treinar habilidades ligadas à criatividade dos estagiários, a Oficina de Criatividade foi passando por um processo de desprendimento da proposta, onde os pressupostos norteadores foram sendo desconstruídos e outras concepções foram se aproximando, como a de que a Oficina seria "um campo para experiências, lugar para a exposição ao incompleto (...) no qual a aleatoriedade das experiências conduz ao aprendizado do múltiplo, do outro, do diferente" (p.158). Assim, a partir das vivências dos exercícios da Oficina, que compreendiam desde visitas a exposições de arte até o trazer comidas para atividades com o grupo e atividades com massinha, a autora passou por um processo de contato com o incômodo e com o desconhecido para questionar a função do estágio, chegando à conclusão que o contato com a alteridade, o inexplicável e a experimentação que proporcionava este contato eram muito mais importantes para a formação dos futuros profissionais que a vinculação com uma teoria estática inquestionável. Dessa forma, este trabalho oferece a possibilidade de permitir ao leitor se contrariar, questionando o fazer psicológico e a formação dos profissionais dessa área, indo, assim, de encontro à crítica considerada tão importante pela literatura que aborda o nosso tema.

A partir dessas considerações, acredita-se que a prática grupal é um instrumento muito interessante para estudar a formação do psicólogo a partir do ponto de vista do aluno de graduação. Assim, optou-se pelas Entrevistas em Grupo Focal como um dos instrumentos de coleta de dados na presente pesquisa, em conjunto com as entrevistas individuais.

Minayo (1994) propõe o uso de diferentes técnicas metodológicas complementares para se obter maior amplitude de informações em uma pesquisa. A utilização de técnicas como a Entrevista em Grupo Focal, entrevistas abertas ou semi-estruturadas e a observação participante, de forma conjunta, abre novas possibilidades de investigação e é chamada pela autora de "triangulação na coleta de dados" (p.130).

Em outros estudos realizados pelo GEPISED (Grupo de Estudos e Pesquisas Institucionais e Sociodrama Educacional), grupo de pesquisa onde se insere o presente estudo, têm sido utilizados instrumentos grupais, juntamente com outras técnicas, para pesquisar problemáticas institucionais presentes no ambiente escolar. Dessa forma, há uma reflexão no sentido de que métodos seriam os mais adequados para o presente estudo, baseada em experiência prévia (Pires, 2005) e contato com outros trabalhos.

Em um estudo sobre representações e vivências de pais de alunos de uma escola pública, Ribeiro e Andrade (2004) perceberam que as concepções dos pais a respeito de sua atuação na vida escolar dos filhos convergem com a forma que a escola prescreve esta atuação. Entretanto, ao analisar as vivências desses pais, principalmente relatadas no contexto grupal, os autores perceberam que são contraditórias às suas concepções, demonstrando dificuldades e críticas em relação ao cumprimento das prescrições da escola. Ancorado teórico-metodologicamente no modelo teórico proposto pelo GEPISEd, este estudo utilizou a observação participante na escola, a análise documental, entrevistas individuais semi-estruturadas com 22 pais de alunos de 3ª e 4ª séries e duas entrevistas posteriores em grupo focal com pais que aceitaram participar desta etapa, esta última com o objetivo de apreender a vivência dos pais na escola dos filhos, optando na utilização do método psicodramático na condução das sessões. Para análise do material, utilizou-se a Análise de Conteúdo.

Este estudo contribui conosco metodologicamente ao demonstrar que as concepções dos pais de alunos expostas durante as entrevistas individuais se modificaram durante as sessões grupais. Queixas e críticas foram sendo trazidas no decorrer das sessões, além de haver por parte dos participantes, a percepção de que as críticas deveriam ser feitas coletivamente, para evitar "rechaços individuais". O sentimento de impotência pôde ser compartilhado e as críticas puderam ser mais bem expostas, levando à busca de alternativas (Ribeiro e Andrade, 2004).

O trabalho de Colares (2004), desenvolvido com alunos do Curso de Medicina também utilizou técnicas grupais relevantes para nosso estudo. Com o objetivo de investigar os benefícios de um grupo reflexivo sociodramático como recurso reflexivo para estudantes de medicina frente a questões do ciclo básico, Colares (2004) primeiramente aplicou um pré-inquérito através de um questionário construído com base na literatura pertinente ao tema. Posteriormente foram realizadas entrevistas de grupos focais com os estudantes. Ao final desta etapa, os alunos foram convidados a participar do grupo reflexivo que consistiu em nove sessões. Uma reunião de avaliação foi realizada ao final do processo para averiguação dos resultados da proposta.

Através desse trabalho, foi possível captar subsídios teóricos e práticos em relação a como os estudantes vivenciam o curso de medicina nos primeiros anos. Assim, foi possível identificar as representações dos alunos a respeito da profissão médica, também suas dificuldades e expectativas sobre o papel profissional. Através da avaliação do processo reflexivo, foi possível perceber que o espaço vivencial permitiu uma reflexão sobre as dificuldades durante o curso médico e uma integração das especificidades de cada ano com o momento que viviam.

Assim, partindo dessa literatura e do contato com a prática grupal, em um trabalho prévio com estudantes de Ensino Fundamental a respeito de suas representações sobre violência escolar, onde utilizamos a técnica dos grupos focais (Pires, 2005), consideramos que a técnica das entrevistas em grupo focal, precedida da entrevista individual, pode nos proporcionar grande

riqueza de dados com relação às concepções do grupo que estudamos. Inicialmente por permitir uma ênfase na dinâmica grupal no momento da entrevista, possibilitando ao pesquisador verificar as transformações nos relatos dos participantes com relação aos relatos no momento das entrevistas individuais. Segundo Minayo (2006), sempre que haja intercomunicação entre os membros de um grupo sobre situações específicas, essa comunicação influencia a consciência e o comportamento dos indivíduos. A técnica dos grupos focais também possibilita a verificação da emergência de assuntos que provocam reações ou excitação na maioria do grupo; além de possibilitar maior espontaneidade por não requerer que os participantes respondam a todas as perguntas, permitindo que respondam àquelas que lhes provocarem desejo de falar (Vaughn, Schumm e Sinagub, 1996). Este tipo de instrumento também permite ao entrevistador certa direção do processo, propondo os temas que interessam ao estudo e participando (fazendo interrupções ou questionamentos, por exemplo) quando julgar necessário, estimulando o surgimento de dados relevantes.

As Entrevistas em Grupo Focal

Desde a Segunda Guerra Mundial, os grupos focais ganharam destaque e atualmente estão entre os mais largamente utilizados instrumentos de pesquisa nas Ciências Sociais (Stewart e Shamdasani, 1990). Sua origem remonta a 1941, na Universidade de Columbia, Estados Unidos, quando Robert Merton foi convidado a auxiliar Paul Lazarsfeld a avaliar as respostas da audiência a alguns programas de rádio sobre a guerra (Vaughn, Schumm e Sinagub, 1996). Essa audiência inicialmente era convidada a escutar um programa de rádio gravado e apertar botões de cores diferentes segundo suas impressões sobre o que ouviam, que poderia evocar respostas positivas ou negativas. Ao final dos programas, os participantes eram convidados a focalizar as

respostas positivas e negativas e discutir as razões de suas reações (Stewart e Shamdasani, 1990). Essas experiências, em conjunto com outras posteriores levaram à possibilidade do uso da técnica em estudos sobre a influência da comunicação de massa. A partir desse momento, os grupos focais passaram a ser utilizados mais amplamente e modificados em seus procedimentos pelos pesquisadores que os aplicavam, de acordo com suas necessidades. Passaram a ser um instrumento muito importante para as Ciências Sociais aplicadas, para programas de avaliação, marketing, políticas públicas, comunicação e publicidade (Stewart e Shamdasani, 1990).

As entrevistas em grupos focais, que são também chamadas no inglês de “group depth interviews” (grupos de entrevista em profundidade) são diferenciadas de outras técnicas grupais a partir de um exame de seu nome (Stewart e Shamdasani, 1990): Um “grupo” tem um número de indivíduos com os mesmos interesses, “profundidade” (“depth”, em inglês) envolve buscar informações mais profundas que as acessíveis nas relações interpessoais, “entrevista” é um termo que implica um moderador que busca informações no grupo e “focais” significa que existe um limite pequeno de questões para a entrevista.

Vaughn et al (1996), propõem o uso da técnica das entrevistas em grupo focal nas pesquisas em educação e psicologia. Eles consideram muito relevante o uso dos Grupos Focais nestas pesquisas principalmente porque: eles podem ser utilizados de forma isolada ou em conjunto com outros métodos qualitativos ou quantitativos, para uma larga variedade de propostas; oferecem novas dimensões à coleta de dados devido à sua ênfase na interação da dinâmica do grupo; podem angariar muitas informações sobre um assunto específico em um curto espaço de tempo e são compatíveis com o paradigma qualitativo.

A Discussão de Grupo ou Entrevista em Grupos Focais (Minayo, 2006) é uma técnica de coleta de dados que consiste em reuniões com pequeno número de participantes, escolhidos a partir de um dado grupo, cujas opiniões e valores interessam à pesquisa. Esse tipo de entrevista

oferece a oportunidade de direção do contato com os sujeitos (Vaughn et al, 1996). Geralmente há um animador, ou moderador, que tenta focalizar e aprofundar a discussão. Através da entrevista em Grupos Focais, se busca focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; complementar informações sobre conhecimentos de um grupo a respeito de crenças, percepções e atitudes e desenvolver hipóteses de pesquisa para outros estudos (Minayo, 2006).

A importância dessa técnica está principalmente vinculada à sua capacidade de estudar as representações e relações de uma população, procurando aprofundar, de forma qualitativa, questões sociais, permitindo a comparação com outros grupos (Minayo, 2006).

Os Grupos Focais abrangem também a possibilidade de oferecer interpretações alternativas de resultados, que não seriam obtidas através de outros métodos (Vaughn et al, 1996).

Sobre o moderador ou animador, é necessário que este seja capaz de reduzir ao mínimo as chances de induzir a discussão através de suas opiniões; introduza a discussão, tentando mantê-la acesa; mostre ao grupo que não há respostas certas ou erradas ou, ainda, esperadas; observe o grupo, facilitando a participação de todas as pessoas; observe as comunicações não-verbais; construa relações com os participantes para aprofundar comentários relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador, buscando deixas de continuidade de discussão (Minayo, 2006).

Sobre os participantes, alguns autores ressaltam a importância de ser um grupo homogêneo, segundo estes autores, quanto mais homogêneo o grupo, maior a possibilidade de aprofundamento. Não há a necessidade de que seja uma amostra representativa de uma população, mas que sejam pessoas que detém algum conhecimento sobre o tema abordado, sendo elementos críticos a respeito do tema. Assim, existe uma preparação para o convite e seleção dos participantes. E é importante que se estabeleça um vínculo positivo entre eles e o moderador (Colares, 2004).

3. Participantes

Os participantes são alunos do curso de psicologia de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Participaram 27 alunos, distribuídos da seguinte maneira: quatro alunas do terceiro ano do curso; seis alunos do quarto ano, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino e dezessete alunos do quinto ano, sendo dez do sexo feminino e sete do sexo masculino. Uma descrição dos participantes encontra-se presente na TABELA 1. O número de alunos foi adequado para que fossem montados três grupos para as Entrevistas em Grupo Focal. Alguns estudantes participaram apenas da primeira etapa (Entrevistas Individuais) devido, segundo suas alegações, principalmente, a incompatibilidade de horários.

Inicialmente foram convidados estudantes dos primeiros anos que deixaram de comparecer ao horário marcado da entrevista. Outros pareceram apresentar dificuldades em participar da pesquisa a partir do contato. A partir disso, foi decidido realizar a pesquisa apenas com alunos a partir do terceiro ano. O número maior de alunos do quinto ano ocorreu devido à maior disponibilidade e interesse dos próprios alunos, que pareceram utilizar a entrevista também como momento importante de reflexão a respeito do final do curso.

Os convites foram feitos por indicação, inicialmente, através do centro estudantil e posteriormente através dos próprios entrevistados. Ao longo da coleta de dados, foi-se entrando em contato com outros alunos que não haviam sido indicados e verificando o interesse em participar da pesquisa. Alguns alunos foram convidados através de contato por telefone e outros pessoalmente, no centro de vivência da faculdade.

Para Minayo (2006), em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador procura preocupar-se mais com o aprofundamento, a abrangência e a diversidade no processo de compreensão do que com a generalização. Segundo esta autora, é importante se assegurar que a escolha do grupo a ser

investigado e as informações contenham o conjunto de experiências e expressões que se busca investigar. Minayo (2006) também ressalta a relevância de se privilegiar os sujeitos sociais que detém os atributos que se deseja conhecer, definindo claramente o grupo social mais relevante e centralizar nele o foco das entrevistas, dos grupos focais ou da observação. Assim, foi escolhido, no presente estudo, iniciar a composição da amostra por um grupo que, provavelmente, deteria informações sobre o tema a ser investigado, como os componentes do centro estudantil. Entretanto, esta amostra não ficou restrita a estes participantes. Os convites foram, em um segundo momento, ampliados a pessoas indicadas pelos próprios entrevistados e outras pessoas não indicadas, mas que fizessem parte do grupo de estudantes de graduação em Psicologia da mesma faculdade (foco da pesquisa). Esta forma de solicitação da participação permitiu contemplar uma amostra que possibilitou o aprofundamento, levando em conta o conhecimento dos participantes sobre o assunto e a diversidade.

Além disso, a quantidade de entrevistas seguiu o critério de saturação, proposto por Minayo (2006). Por este critério entende-se que o conhecimento formado pelo investigador, deve compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo. Assim, inicialmente foram previstas aproximadamente 30 entrevistas (30 participantes), possibilitando-se um novo dimensionamento deste número, caso fosse necessário para apreender uma lógica interna do grupo pesquisado. Todavia, constatou-se que o número de entrevistas realizadas, tanto individuais quanto em grupo, foi suficiente e possibilitou a apreensão do desejado, na medida em que surgiram situações repetidas muitas vezes, como outras, tão singulares que tiveram uma única aparição. Minayo (2006) afirma que nunca deve-se desprezar informações ímpares e não repetidas, cujo potencial explicativo pode ser importante na descoberta da lógica interna do grupo.

Tabela 1 – Descrição dos participantes da pesquisa, levando-se em conta os nomes fictícios atribuídos a eles na descrição das entrevistas em grupo focal, idade, período do curso que freqüentam e grupo do qual participaram.

Participante	**Nome fictício**	**Idade**	**Período do curso**	**Grupo**
P1	Cláudia	22	5o ano	A
P2	Sara	24	5o ano	Não participou
P3	Angélica	21	3o ano	Não participou
P4	Cátia	21	3o ano	C
P5	Flávia	22	3o ano	B
P6	Álvaro	22	5o ano	B
P7	Gabriela	23	5o ano	Não participou
P8	Renata	21	3o ano	C
P9	Vera	24	3o ano	A
P10	Ana	23	4o ano	C
P11	Adriana	23	5o ano	B
P12	Maurício	22	5o ano	B
P13	Luma	22	5o ano	C
P14	Soraia	24	5o ano	Não participou
P15	Joana	22	5o ano	A
P16	Matheus	22	5º ano	Não participou
P17	Léo	23	5o ano	C
P18	Michele	22	5o ano	C
P19	Laura	23	5o ano	A
P20	Duda	22	4o ano	C
P21	Carlos	21	5º ano	A
P22	Lúcio	22	4º ano	A
P23	Heitor	23	5º ano	A
P24	Felipe	22	4º ano	C
P25	Gustavo	24	4º ano	C
P26	Marina	22	4º ano	Não participou
P27	Marcos	23	5º ano	B

4. Local

O curso

Os alunos participantes da pesquisa inserem-se em um curso de Psicologia de uma instituição pública do interior do Estado de São Paulo.

O número total de alunos no referido curso de Psicologia é 258 estudantes, sendo 221 efetivamente matriculados, excluindo-se os trancamentos e outras eventualidades.

Até o período da coleta de dados havia uma habilitação em licenciatura, opcional aos alunos do curso. Entretanto, devido à pequena procura e à falta de possibilidade de trabalho no mercado, esta habilitação foi excluída, mantendo-se a formação do psicólogo e o bacharelado enquanto habilitações vigentes.

5. Procedimento de Coleta de Dados

Anteriormente ao início da coleta de dados, foram fornecidos aos participantes, os Termos de Consentimento e Esclarecimento (anexo A), além da solicitação para responder a um questionário de dados sócio-demográficos (anexo B) para que os participantes fossem mais detalhadamente caracterizados.

O procedimento de coleta de dados foi realizado em duas etapas:

1ª Etapa: <u>Entrevistas Individuais</u>: Consistiu em uma entrevista individual já utilizada anteriormente pelo GEPISEd, (Silva e Andrade, 2002 e Carraro, 2002), onde foram investigados cinco temas relativos ao estudo. Estes temas foram: Minha Escolha por Este Curso, Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso, Avaliações e Trabalhos no Meu Curso, As Aulas e Meu Curso de Psicologia. Procurou-se escolher temas que fossem muito freqüentes no discurso dos participantes. Isso foi possibilitado pela experiência dos pesquisadores com a população a ser investigada. Além disso, foram selecionados temas que fizessem parte do cotidiano dessa

população. O pronome possessivo foi escolhido para aproximar os participantes dos temas, tornando-os implicados neles.

Os entrevistados passaram inicialmente por uma fase de associação, na qual foram utilizados cartões nos quais constavam cada tema por vez e houve o convite para pensar em cada tema, buscando associações que viessem à mente. Em uma segunda fase, de enunciação, os participantes foram convidados a escrever em uma folha as palavras e expressões que lhe ocorreram na primeira fase. Posteriormente, na fase de expansão, o gravador foi ligado e o entrevistado foi chamado a explicar cada palavra ou expressão registrada na segunda fase.

Esta estratégia consiste em uma adaptação, com finalidade de entrevista, de uma técnica padrão que utiliza a evocação, a enunciação e a verificação de material para a construção de escalas de atitudes, descrita no trabalho de Souza e Figueiredo (1993). No estudo citado, a fase de evocação, tem como objetivo verificar, pela reflexão sobre o tema, os aspectos mais importantes inerentes às categorias gerais relacionados ao tema da pesquisa. Já a fase de enunciação contempla a expressão por escrito dos três aspectos mais importantes surgidos e a terceira fase é a verificação dos conteúdos assinalados pelos participantes.

No presente trabalho, a terceira etapa, que seria a de verificação, se amplia e se transforma na verdadeira entrevista, enquanto as primeiras fases são um “aquecimento” para esta última fase, de forma similar ao estudo de Carraro (2002).

Conforme a experiência das entrevistas se desenvolvia, percebeu-se que quanto maior a liberdade dos participantes no processo, maior era a espontaneidade e riqueza dos dados. Por isso, foi decidido construir o processo junto com o participante, permitindo que ele pudesse pular as duas primeiras etapas da entrevista, caso desejasse, privilegiando a terceira etapa, quando o gravador era ligado.

2ª Etapa: <u>Entrevistas em Grupo Focal</u>: Foram constituídos três grupos, tentando-se dividir o número de participantes de cada grupo de forma equilibrada, de acordo com as possibilidades dos entrevistados. O primeiro grupo (Grupo A) continha inicialmente dez participantes, o segundo grupo (Grupo B) continha sete participantes e o terceiro, (Grupo C) continha oito participantes. Na primeira reunião, entretanto, alguns participantes não compareceram, outros mudaram de grupo, devido sua disponibilidade e esses números foram modificados conforme será descrito na apresentação dos resultados.

Cada sessão de entrevistas compreendeu dois temas inicialmente. Os temas foram: Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso, Avaliações e Trabalhos no Meu Curso, As Aulas e Meu Curso de Psicologia. Optou-se por repetir os temas das entrevistas individuais, com exceção de Minha Escolha por Este Curso, devido à importância destes temas para os participantes, além da relevância de se investigar as diferenças entre as respostas individuais e as respostas na interação do grupo.

6. Procedimento de Análise de Dados

Os dados, tanto das entrevistas individuais como das entrevistas em grupo, após a sua transcrição, foram submetidos à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e Minayo (2006). Foram realizadas várias leituras do material para buscar aspectos de convergência entre diferentes relatos e, assim, construir categorias. A aspectos das falas que tivessem extrema importância, embora não amplamente citados, também foi dado destaque devido à compreensão da singularidade de cada participante e de cada dinâmica de grupo.

A técnica de análise de conteúdo escolhida dentre as citadas por Bardin (1977) foi a análise temática, ou por categorias. A análise se organiza em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

1) A Pré-análise: É a fase de organização e consiste na escolha dos documentos a serem analisados, na formulação de hipóteses e dos objetivos e na elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Inicialmente, a constituição do corpus leva em conta os documentos que serão submetidos à análise, através de seleções e regras como a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Uma leitura flutuante do material permite estabelecer contato com os documentos e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

2) A Exploração do material: Esta fase consiste nas operações de codificação, que é uma transformação (efetuada segundo regras precisas) dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração. Esta transformação atinge uma representação do conteúdo ou sua expressão que pode esclarecer o analista sobre as características do texto. A codificação compreende três etapas: A) O recorte do texto em unidades de contexto e de registro (a primeira serve de unidade de compreensão para chegar à unidade de registro, é mais ampla que esta última e permite a compreensão da significação da unidade de registro, que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como base para a categorização e varia em natureza e dimensões, podendo equivaler a um tema, uma palavra ou uma frase, por exemplo). B) Enumeração, ou escolha das regras de contagem, que constrói índices que permitem alguma quantificação. C) Classificação e Agregação, ou escolha das categorias empíricas.

3) O tratamento dos resultados obtidos é feito de maneira que os resultados brutos sejam significativos e válidos para que o analista possa propor inferências.

7. Aspectos Éticos

A pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde, através do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Ribeirão Preto – USP, de acordo com a Resolução CNS Nº 370, de 08 de março de 2007, antes do início da Coleta de Dados e foi aprovado.

O estudo foi realizado de acordo com as exigências éticas e científicas da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996: 1) A pesquisa foi realizada após assinatura, por parte dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), que contém os seguintes aspectos: garantia de esclarecimentos, a qualquer momento do estudo sobre os procedimentos; liberdade de retirar consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum e a segurança do sigilo e do caráter confidencial das informações obtidas. 2) Foram esclarecidos, no início da pesquisa, aos participantes, os benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos do estudo, comprometendo-se ao máximo com eles; 3) Foram assegurados aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, acesso aos procedimentos e aos resultados do trabalho.

RESULTADOS

Neste item serão inicialmente descritos os resultados da Análise de Conteúdo realizada com os relatos das Entrevistas Individuais, para em seguida serem descritos os resultados oriundos da Análise de Conteúdo realizada com os dados das Entrevistas em Grupo Focal.

1. Entrevistas Individuais

a) Contextualização das Entrevistas Individuais:

As Entrevistas Individuais se deram entre dois de maio e três de julho de 2007, com exceção de duas entrevistas, que foram divididas em duas etapas devido à impossibilidades de horários dos entrevistados. Uma delas foi terminada apenas em setembro de 2007. Todas as outras entrevistas foram realizadas em uma mesma data.

No início, as entrevistas eram realizadas em salas do Centro de Psicologia Aplicada da faculdade onde estudavam nossos participantes. Entretanto, as entrevistas eram interrompidas devido aos horários de atendimento dos estagiários e tinham que ser finalizadas em outros locais. Assim, foi buscada outra sala, no mesmo bloco, onde não ocorriam atendimentos. Dessa forma, as entrevistas passaram a acontecer de forma mais tranqüila, sem interrupções.

No geral, os alunos demonstraram grande disponibilidade em participar e compareciam no horário combinado, sem atrasos. Três alunos convidados para a pesquisa não compareceram à entrevista. Um aluno que não havia sido convidado a participar procurou a pesquisadora, mostrando interesse e afirmou que outras pessoas também gostariam de participar. Esses alunos foram convidados e participaram da pesquisa.

b) Os resultados obtidos a partir da Análise de Conteúdo das entrevistas:

Apresentaremos a seguir os temas e categorias que surgiram nas várias leituras das transcrições das entrevistas audiogravadas. Essas categorias foram descritas levando-se em conta as recomendações de Bardin (1977).

Escolhemos apresentar os dados a partir de cada tema proposto nas entrevistas. São eles: "Minha Escolha por Este Curso", "Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso", "Avaliações e Trabalhos no Meu Curso", "As Aulas" e "Meu Curso de Psicologia". Esta escolha foi feita para facilitar a leitura e contextualizar onde emergiu cada fala.

Antes, porém, de apresentar as categorias, devemos recordar ao leitor como procedeu a entrevista, apresentando-se, inicialmente, temas, em cartões, para uma fase de associação, onde os entrevistados pensavam livremente sobre os temas, depois eram solicitados a escrever sobre os temas, na fase de enunciação, e, por último, eram solicitados a discursar sobre o que haviam pensado e escrito. Como se as duas primeiras fases servissem de aquecimento para a terceira fase.

1º Tema:

1.Minha Escolha por Este Curso

Serão apresentadas aqui as categorias emergidas a partir do tema "Minha Escolha por Este Curso".

Classe de Categoria 1.1: O processo de escolha da carreira

Categoria 1.1.1: Incerteza e confusão

A partir deste tema, os alunos pareciam tentar recordar como foi o momento da escolha do curso. Muitos estudantes demonstraram não ter uma resposta pronta e começaram a recapitular suas experiências e seus sentimentos naquela época.

A incerteza com relação à escolha do curso parece ocorrer muitas vezes nas falas dos participantes. Anteriormente ao seu ingresso no curso, o aluno parece não ter clareza quanto à sua escolha. Muitas profissões passam pela mente dos estudantes como opções e o estudante demonstra ansiedade para com este momento.

A primeira fala demonstra as várias possibilidades que se mostram afins com relação ao desejo da estudante. Ela se questiona quanto aos outros cursos que também gostaria de ter feito, as opções das quais terá que abrir mão para poder se dedicar a apenas uma delas.

> *... eu acho que a palavra dúvida e a palavra incerteza são duas palavras que eu coloquei e que elas eram na verdade o que traduz melhor o que eu tava sentindo na hora de escolher o curso... porque eu não sabia que curso que eu escolheria...e aí... eram várias... várias possibilidades... tinha Psicologia... economia... outros cursos que eu gostaria de ter feito... jornalismo... história...e aí eu coloquei outra palavra que é confusão... que eu me sentia muito confusa em relação ao curso que eu ia escolher... (P1)*

> *Uma tentativa... uma escolha... duas escolhas... na verdade... e acho que foi isso...aí na área... dentro de Psicologia... enquanto aluna... é...surgiram incertezas... eu acho que é natural no caminho... mas... eram relativas à cidade... faculdade... não quanto ao curso...(P2)*

A terceira fala mostra a angústia que surge durante a escolha e também a pressão de escolher uma profissão. O pai da entrevistada chega a dizer a ela que não escolha, caso não saiba o que deseja, entretanto, ela escolhe, mesmo que posteriormente constate que se enganou.

> *...a minha escolha foi meio confusa... assim... eu cheguei no terceiro colegial... eu não tinha idéia do que prestar... e... daí... eu lembro assim... eu no último dia... com a folha do vestibular na mão... super angustiada... assim... sem saber o que prestar... meu pai ficava "Ah... não sabe... não presta nada!". Daí como... é... a minha mãe é psicanalista... mas ela também fez formação em méd...em medicina... então... ambos são de formação médica... o assunto em casa sempre foi esse... tudo... tal... eu escolhi prestar medicina... eu não passei... eu falo que graças a deus ((risos))... (P8)*

Nestas falas, os participantes demonstram que a dúvida pode surgir tanto com relação ao curso, como à cidade onde vão estudar. Este momento se mostra muito delicado devido ao número enorme de transformações que está próximo de ocorrer na vida do estudante. Assim, o período de escolha da profissão apresenta-se como árduo, intranqüilo e incerto.

Categoria 1.1.2: Motivos da escolha pelo curso de Psicologia

Aqui, encontramos relatos que demonstram o pouco conhecimento sobre a profissão Psicologia no momento da escolha pelo curso.

A primeira fala demonstra uma afinidade, através de leituras e algum conhecimento, embora ainda não fosse algo profundo.

> *A minha escolha por este curso se deu...primeiramente... por eu acreditar que havia uma afinidade com o tema... apesar de não saber tão profundamente o que era a Psicologia... mas já havia uma leitura... um interesse... uma proximidade com a temática... (P2)*

A segunda fala demonstra que o participante não tinha conhecimento de como se estrutura a Psicologia.

> *Na verdade... assim... a escolha pelo curso... é... assim... eu não sei explicar... eu não tinha muito conhecimento do que viria a ser a Psicologia... o que eu iria encontrar aqui...como que se estrutura mesmo... não tinha noção nenhuma... (P3)*

Já o participante P9 não sabe identificar de onde veio o gosto pela Psicologia, mas mostra essa identificação com o nome da profissão.

> *...eu gosto de pensar Psicologia, mas quando eu escolhi Psicologia, eu não sabia nem o que era isso, foi uma atração pelo nome, pelo título, de onde veio? (P9)*

Por último, o participante P13 parece demonstrar um desconhecimento da prática da Psicologia, afirmando que não tinha contato com algum psicólogo, mencionando a pessoa do profissional.

> *...não conhecia muito bem...eu nunca tinha feito terapia na época...eu não tinha contato com psicólogo, não tinha nenhum psicólogo na minha família, ninguém muito próximo que era psicólogo, eu não sabia...muito próximo... (P13)*

Estas falas mostram que a escolha se deu em meio ao desconhecimento do que é a profissão. Isso pode demonstrar um imaginário que envolve a palavra Psicologia e que pode trazer uma idealização da carreira para o estudante. Diante desta categoria, podemos perceber que a escolha está relacionada a uma aproximação muito superficial da profissão, que não envolve um aprofundamento ou uma busca de conhecimento a respeito do que efetivamente faz um psicólogo. Apenas uma das falas traz essa aproximação com o profissional. As outras tratam a Psicologia, como carreira, ficando mais próximas do abstrato.

Categoria 1.**1.3: Participou de processo de Orientação Profissional**

Esta categoria ilustra falas de participantes que citaram ter feito Orientação Profissional antes da escolha pelo curso.

A primeira fala mostra que a participante já tinha alguma idéia do que desejava fazer e mesmo assim participou do processo de Orientação Profissional.

> *Aí eu fui fazer orientação vocacional. Já tinha idéia mais ou menos do que eu queria... daí fui fazer orientação vocacional... foi muito legal... o psicólogo era muito bom... fez um trabalho muito bom...(P4)*

Enquanto a segunda fala demonstra que a participante não identifica o quanto o processo a ajudou a escolher, mas acredita que, de alguma forma, tenha ajudado.

> *...cheguei a fazer um...um processo de orientação que teve na minha escola...que foi em grupo...e...não sei se me ajudou muito ((fala bem baixo))...((risos))...mas deve ter ajudado porque eu consegui escolher... (P11)*

A fala de P21 demonstra que o processo de Orientação Profissional introduziu os primeiros conhecimentos sobre a prática da Psicologia, embora de forma superficial.

> *...eu fiz uma orientação profissional com uma psicóloga que eu conhecia da minha cidade e a partir daí eu comecei a ter uma idéia, né, de como que fazia, é, alguma coisa muito superficial, assim, muito superficial, muito pequena e aí, chegou um ponto no meu terceiro ano, que eu comecei a avaliar mercado de trabalho, os meus gostos, aquilo que eu gostaria de fazer, aquilo que eu achava que eu levava jeito, que eu podia me dar bem (P21)*

Foi possível perceber, a partir destes relatos, que nenhuma das participantes citadas tinha a crença de que a Orientação Profissional teria a responsabilidade de fazer o estudante escolher, mas sim de ajudá-lo nesta escolha, uma vez que uma participante já tinha idéia do que queria e outra utiliza a palavra “ajudou”.

> *...eu fiz Orientação Profissional, até tava procurando, mexendo numas coisas antigas e vi que dei uma entrevista no jornalzinho da cidade sobre a Orientação Profissional, mas na disciplina da ((nome da professora)), eu não lembrava que eu tinha feito Orientação Profissional, na verdade a psicóloga era tudo que eu não queria ser como psicóloga, era uma Barbie assim, nada a ver...E até falava assim que eu queria ser psicóloga, sem jaleco, prestando vestibular e ainda tendo orientação com ela, não rolava identificação nenhuma e mesmo assim os contatos com psicólogos que eu tive não foram tão estimuladores, mas eu persisti...E eu vim pra cá muito bem sem saber por que vim e sempre foi uma complicação...(P19)*

A participante P19, ao contrário das outras participantes, demonstra não ter tido identificação com a orientadora profissional ou com outros psicólogos. Também não se recordava de ter participado do processo de orientação, o que pode sugerir pouco envolvimento neste processo.

Todavia, os dois últimos relatos demonstram que o processo de Orientação Profissional pode ser uma possibilidade de se entrar em contato com uma prática da Psicologia e conhecer um pouco sobre um dos modos de trabalho do psicólogo, anteriormente à escolha profissional. A identificação nem sempre existe, contudo, é relevante que o aluno possa visualizar a prática da profissão, além, obviamente, do usufruto do trabalho de Orientação.

Classe de Categoria 1.2: Fatores de influência na escolha do curso

Categoria 1.**2.1: Prestígio da Universidade Pública**

Aqui, encontramos uma fala que relata a importância da qual a Universidade em que a participante estuda é investida.

> *... a (nome da Universidade) é a (nome da Universidade)... esse nome parece uma coisa... a (nome da Universidade) parece uma marca... assim... ce fala (nome da Universidade) as pessoas tremem: "Nossa... ce faz (nome da Universidade)!" Então a (nome da Universidade) tinha um peso muito grande... aí eu falei: "Vou fazer (nome da Universidade)... (nome da Universidade)... só serve (nome da Universidade)... não (nome de outra Universidade muito conceituada)... nem (outra Universidade também conceituada)... não servia nada... só servia (nome da Universidade)...(P1)*

Pode-se perceber, através da fala, o peso e a relevância do prestígio da Universidade na escolha da estudante. A mesma participante que antes estava imersa em dúvidas e incertezas, parece agora utilizar o nome da Universidade para poder fazer sua escolha.

Categoria 1.2.2: Expectativas e influência da família

Esta categoria apresenta a forma com que os participantes lidaram com as expectativas e influências de suas famílias com relação à escolha do curso.

A primeira fala de P1 e a fala de P13 demonstram que a Psicologia era preferida pelas suas famílias em detrimento de outras carreiras de pouco apreço, como História e Artes Cênicas.

> *Eu acho que sim... viu?! Eu acho que se não fosse a questão da família... eu teria feito História... porque no começo eu não queria Psicologia... eu acho... eu acho... né... não sei... eu acredito que eu teria feito História... eles achavam que História eu ia ser uma professora... lá no meu estado... ((nome do estado))... professor é um professor assim... ruim... sabe... não tem o menor valor...eu acho que eu teria feito História... viu... se não fosse essa questão...(P1)*

> *...e aí, eu fiquei perdida e não queria uma coisa, não queria outra, na verdade eu sabia o que eu queria, eu queria Artes Cênicas, eu fazia teatro e tal...e naquela hora foi impossível...fazer Artes Cênicas, até por conta de família... (P13)*

A primeira fala de P4 demonstra que acredita estar neste curso também pela mãe, já falecida, para estar um pouco mais próxima dela.

> *Histórias porque minha mãe e minha tia fizeram faculdade de Psicologia juntas... então eu cresci escutando algumas histórias. E teve uma vez minha mãe me contou uma história de quando ela e minha tia estavam fazendo algum trabalho de atendimento que eu não lembro exatamente... (...) aí ela mostrou fotos de quando elas atendiam... da época da faculdade... de algumas coisas... assim... e... eu achei super legal... falei: "Nossa... que bom!".(...) ...eu acho que eu tou aqui também um pouco por ela... pra ficar um pouco mais perto... (P4)*

Já sua segunda fala demonstra a influência do pai, já que a participante foi até visitar uma faculdade de Medicina, conforme a vontade dele.

> *... Então ele não teve a oportunidade de crescer e virar tudo aquilo que ele planejava...sabe? Aquela coisa de "o que eu vou ser quando crescer?" Ele não teve... ele foi fazer o caminho dele... ele conseguiu muita coisa... mas não era o que ele queria... então... por eu ser filha mais velha... ele colocava muita esperança... então: "Minha filha vai ser tudo o que eu não pude ser!" Então... minha filha vai ter que fazer Medicina"... e eu fui até visitar a faculdade de Medicina... (P4)*

Aqui temos outra fala que mostra a influência da família.

> *...Meus pais esperavam que eu fizesse Medicina... então houve todo um rompimento de barreiras... ah...e das expectativas que eles tinham...foi bastante difícil começar e quebrar tudo isso... (P7)*

A fala de P12 demonstra uma discriminação da Psicologia pela família, devido à sua cultura e criação.

> *...Na família nunca teve psicólogo, algo até que era bastan...é ainda bastante discriminado...eles não gostam, tiveram outra criação, né...bate no limiar de criação, a gente comporta certas coisas, meu pai até falava que "Psicologia que ele aprendeu era a da vida...que, ninguém tem tempo de ter uma crise existencial com enxada na mão"... (P12)*

A última fala ilustra uma necessidade de afastamento da família. Demonstrando como é complexa essa relação que envolve até a escolha da profissão dos filhos.

> *Aí eu escrevi fuga e ((o nome da Universidade)) ... que tem a ver... porque... como eu venho de longe... eu precisava muito sair de lá... de casa... eu precisava de ficar um tempo fora... por isso eu escrevi fuga... às vezes ce precisa sair de casa mesmo... (P1)*

Foi possível perceber o prestígio da Psicologia, que por algumas famílias é muito discriminada, entretanto, para outras, serve como opção para que o filho não escolha outra carreira considerada de menor valor.

A maioria dos participantes demonstra uma grande relevância da opinião da família, P1 chega a afirmar que se não fosse pela família, acha que teria feito História; P4 foi até visitar uma faculdade de Medicina e para P7 foi um rompimento de barreiras. P7 chegou a mencionar em outro momento que desejava fazer Terapia Ocupacional, entretanto, seu pai apresentou-lhe a Psicologia como uma opção melhor aceita.

Assim, percebemos o peso que adquire a opinião das famílias neste momento da vida do estudante, chegando até a influenciar de forma muito explícita a modificação da escolha.

Categoria 1.2.3: Influência de contato prévio com psicólogos

Esta categoria nos demonstra o contato prévio com psicólogos mencionado pelos estudantes como fator presente na escolha pela carreira.

As duas primeiras falas citam um contato prévio que pode ter influenciado sua escolha pela Psicologia, mesmo que inconscientemente, conforme P9, que afirma não se recordar de seu contato, embora ache que faz sentido a lembrança da mãe.

> *...Depois que eu fui ( ) de primeira série, eu me revoltei, não queria entrar na classe e a minha mãe fala que eu ficava conversando com uma psicóloga, mas eu não me lembro, não lembro, eu lembro que eu ficava conversando com alguém, assim, mas eu não lembro que título que era, de Psicologia, porque, primeira série, não fazia muita conta disso, e aí ela perguntava por que eu não queria entrar, acho que ela tentava me entender e ali...eu achava aquela escola tão opressora, acho que o único lugar em que eu me sentia segura era na sala da psicóloga... (P9)*

> *...Conversando com a minha mãe, meu irmão foi na psicóloga, tinha bastante conflitos, assim, em casa, na relação do meu pai com o meu irmão, sabe? E aí foi quem ajudou muito, assim, que conseguiu ajudar a minha mãe a intermediar essa relação, foi a ajuda psicológica... (P15)*

Já a fala de P12 afirma não ter tido bons contatos com psicólogos anteriormente. Entretanto, decidiu prestar Psicologia assim mesmo.

> *Curiosamente, eu não gostei dos contatos que eu tive com profissionais, antes do curso...é...na...eu cheguei a começar, a fazer um teste de Orientação Vocacional meia boca numa escola particular que eu estudava e...o contato que eu tive com a psicóloga foi muito ruim...eu achava que ela era boazinha demais, muito querendo colocar no colo... (P12)*

Assim, estas falas parecem demonstrar que os participantes não possuem muita clareza da relação direta entre a influência do contato prévio com profissionais da Psicologia e suas escolhas por este curso. Entretanto, as duas primeiras falas demonstram uma identificação com a pessoa que oferecia segurança, no primeiro caso e, no segundo caso, com a pessoa que ofereceu ajuda para que ocorresse o entendimento no seio de sua família. Estas pessoas, revestidas do papel de psicólogos, podem ter influenciado a escolha das participantes. A fala de P12, porém, demonstra

que o participante acha curioso não ter gostado de seus contatos com psicólogos antes de escolher o curso, mas, escolheu por este curso. Este fato gera um questionamento sobre os motivos que podem ter influenciado o participante, que, de certa forma, depositou esperança com relação a uma formação em Psicologia, apesar dos modelos não convidativos. Isto pode estar no fato da compreensão pelo entrevistado de um desconhecimento seu da maior parte dos profissionais e suas práticas. Todavia, em outras falas, o participante esclarece um interesse pelo estudo teórico da Psicologia, pelo conhecimento sobre as relações humanas, que também pode ter gerado o interesse pelo curso.

Classe de Categoria 1.3: Natureza dos interesses

Categoria 1.**3.1: Interesse pelo ser humano**

Esta categoria ilustra o interesse que os estudantes já tinham pela área de Humanidades e pelas questões do ser humano em geral.

A primeira e a segunda falas se referem ao conhecimento humano em geral. P2 se refere à área de humanidades, preferida por ela, já P10 fala sobre a complexidade do ser humano e como ele é apaixonante.

> *...A área de humanidades sempre me chamou mais atenção... do que exatas e biológicas...então... dentro de humanidades... ia muito pro lado da Sociologia... da Psicologia... então eu sempre me interessei mais por este aspecto... o que tem muito a ver com o homem... com a humanidade em si...o título já diz... (P2)*

> *Então, eu não sei, é uma paixão, assim, não sei o quê que é...sabe, mexer com o ser humano, sabe, assim...entender...não sei...eu acho fascinante...não tem uma coisa que eu vou me apaixonar mais, assim, não sei...coisa mais complexa e apaixonante que o ser humano... (P10)*

Já as outras falas se referem especificamente ao comportamento humano, P13 cita os pensamentos e as atitudes.

> *...Eu queria muito entender por quê as pessoas são assim e não são assado, por quê elas fazem isso e não fazem aquilo...uma explicação sobre o ser humano, coloquei aqui...explicação sobre as atitudes, os pensamentos, sabe, entender as pessoas... (P13)*
>
> *...Entrei... querendo fazer psicologia mais focado no...sei lá... estudar o ser humano... comportamento humano... (P3)*
>
> *...E eu também vi que tinha muita coisa dessa coisa de pessoas... do lidar com as pessoas... de pensar... por que tal pessoa é desse jeito... por que tal pessoa é de outro jeito? Por que ela age daquele jeito e não age do outro? (P4)*

P13 e P4 parecem demonstrar em suas falas o desejo de entender ou buscar explicações sobre o ser humano, já os outros participantes, P3, P2 e P10 utilizam termos como “interessei”, “estudar” e “mexer” que ilustram mais uma necessidade de entrar em contato com esse tipo de saber do que uma idealização sobre uma explicação definitiva sobre o tema. E apenas P10 se refere ao sentimento relacionado ao seu interesse, a paixão, se contrapondo às outras falas que demonstram um interesse mais técnico e racional.

Apenas P24 cita a interlocução entre o conhecimento humano e o biológico.

> *Porque eu achei que foi uma forma de eu conseguir conciliar esse, combinar os aspectos biológicos e humanos numa área de estudo, sabe? (P24)*

Dessa forma, podemos notar que a maioria dos participantes que cita o interesse pelo ser humano procura falar sobre seu interesse de forma mais lógica do que emocional, alguns até mesmo sendo muito específicos, tentando entender racionalmente os comportamentos humanos que podem ter sido gerados por emoções.

Categoria 1.**3.2: Busca de auto-conhecimento e da mente**

Estas falas demonstram um interesse dos alunos na mente humana e como ela funciona, além de buscar o próprio conhecimento.

> *E... hoje eu penso que é uma busca de quem eu sou... aí. Minha escolha foi pela busca de quem eu sou... (P5)*
>
> *...De buscar na Psicologia um fazer de...tentar entender o que tá acontecendo. Acho que é isso.*
> *Entrevistadora: O que tá acontecendo com...*
> *P5: Com o mundo... com a cabeça... como que funciona a cabeça... mais ou menos nesse sentido...(P5)*
>
> *...O que me atrai é a mente, assim...e...tá no relacionamento com as pessoas e...querer ver como é que é, como é que funciona...como as coisas acontecem, como a gente vai vivendo, como as coisas vão ficando na gente... (P10)*

Estas falas, ao contrário das falas da categoria 1.7, não se referem ao comportamento e às ações humanas, mas sim a algo que pode estar por trás dos comportamentos, a mente e o ser que é um ser antes de agir.

O primeiro participante parece acreditar que existe alguém que ele é e que precisa ser investigado. Já sua segunda fala e a fala de P10 citam um interesse no modo de funcionamento da mente humana.

Categoria 1.3.3: Interesse nas relações sociais, nos conflitos e em ajudar as pessoas

Esta categoria mostra um interesse principalmente em acontecimentos ligados às relações entre pessoas.

A primeira fala ilustra os cálculos sociais que proporcionam ou impedem uma relação.

> *...Pensar nas relações sociais em termos dos cálculos sociais que acontecem, as conveniências que tão envolvidas, que eram temas que Machado de Assis*

> *abordava nas obras dele...e era o que me atraía como imagem de Psicologia que eu tinha na época... (P12)*

Já P6 demonstra uma preocupação com os conflitos surgidos pelas diferenças entre as pessoas e depois demonstra uma preocupação em ajudar as pessoas.

> *...Querer entender mais sobre as diferenças de personalidades... diferenças que eu ficava pensando... ah... diferença de gosto... por que tal pessoa gosta disso... outra gosta daquilo... etc. E como lidar com essas diferenças. Que eu via... que eu percebia... era conflitos causados por esta diferença... então a escolha por este curso... assim... foi por achar que a psicologia ia resolver... resolver não... mas ia apresentar algumas idéias sobre isso... sobre conflitos causados pelas diferenças e como trabalhar com essas diferenças e com esses conflitos... (P6)*

> *...A primeira idéia que eu tinha era ajudar pessoas... assim... eu tinha a idéia de que com estudo... com aprofundamento sobre ser humano... sobre personalidade... tal... eu achava que conseguiria ajudar pessoas... pessoas... assim... a aumentarem seus recursos... a viver melhor... (P6)*

P7 cita o envolvimento emocional e a transformação de alguém gerada pela experiência de uma doença terminal.

> *...eu queria conhecer aquelas pessoas que tinham essa doença... queria me envolver emocionalmente... não queria a frieza de um médico... (P7)*

> *Aí eu parava pra olhar as pessoas que não tinham adoecido... nada disso... eu achava bastante diferente... então eu ficava bastante curiosa com o que mudava... o que uma doença terminal mudava numa pessoa aí eu vi que a medicina ia tratar com a parte concreta da doença e que eu não queria isso... (P7)*

P16 destaca o contato com pessoas, o estar próximo, a relação humana.

> *...ao mesmo tempo em que era muita insegurança a escolha, algo me deixava tranqüilo, porque eu acho que essa coisa de lidar com pessoas, que era a idéia, o estereótipo, né, lidar com pessoas, de ouvir, de conversar, muito próximo, acho que eu tinha do psicólogo clínico, né, mesmo não sabendo muito o que fazia, era algo que me atraía muito, me atraía muito (P16)*

Estes relatos nos permitem notar um destaque dado à forma que as pessoas convivem, quer seja através das conveniências sociais, dos conflitos, das relações de ajuda ou do envolvimento entre profissional e paciente.

Apenas P12 não demonstra um interesse em agir ou se envolver, mas sim "pensar" as relações sociais.

Categoria 1.3.4: Expectativa com relação à carreira

Esta fala demonstra a expectativa de P6 ao escolher o curso, quando acreditava que ia ter um modelo para trabalhar. Entretanto, durante o curso, percebeu que não existe esse modelo. Com base na experiência concreta, houve uma quebra da expectativa.

> *...Sobre este tema tem mais uma coisinha que eu achava que ia ser um modelinho... sabe? Que eu ia estudar e ia ter um modelinho... assim... pronto... "ah... hoje vou pro meu trabalho... sou psicólogo... faço isso... isso e isso". Mas depois... eu vi que não acontece isso... não tem modelo... assim... dessa fórmula pra pensar... (P6)*

Síntese das categorias do tema "Minha Escolha por Este Curso"

As categorias que emergiram do tema "Minha Escolha por Este Curso" nos permitem constatar que a escolha profissional muitas vezes é algo confuso e incerto, onde não existe um conhecimento profundo a respeito da profissão a ser escolhida, muito menos a respeito da prática deste profissional. Alguns estudantes tiveram contato com psicólogos anteriormente à escolha, entretanto, não explicitam relações diretas entre este contato e sua escolha, apesar de alguns entrevistados parecerem demonstrar a existência de um sentimento de segurança e gratidão pela ajuda prestada pelo profissional psicólogo, fato que pode ter gerado identificação.

A família tem um papel importante no processo da escolha, sendo de forte influência para os futuros profissionais.

Os interesses dos estudantes que os levaram a escolher a Psicologia estão ligados aos saberes das Humanidades, aos seres humanos e seus comportamentos, sua mente e suas relações.

2º Tema:

2. Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso

Serão apresentadas aqui as categorias emergidas do tema “Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso”.

Classe de Categoria 2.1: Sobre a Carga Horária

Categoria 2.1.1. Carga Horária exagerada

P1 destaca o fato de a carga horária ser exagerada principalmente pelo fato de o modelo de aula render muito pouco.

> *Mas eu acho que a carga horária... em termos de aulas... eu acho que é exagerada... é muito grande... porque... por exemplo... eu não acho que a sala de aula com o professor... o quadro-negro... a lousa... alunos sentados nas cadeiras... enfileirados... eu acho que rende muito pouco... sabe... assim... na faculdade... né? Eu acho que rende pouco... então eu acho que a carga horária de aula... é muito grande em relação ao que a gente poderia produzir fazendo outras coisas... né... não sei... eu acho... eu acho que eles falam de mais e ouvem de menos e faz pouco (...) (P1)*

P8 e P13 utilizam o termo “pesada” para definir a carga horária.

> *Eu acho a carga horária do curso de Psicologia bem pesada. Não só pelo fato dele ser em período integral... mas pela quantidade de coisas que tem pra fazer em cada matéria... (P8)*

> *...Carga horária, eu não sei se é bom ou é ruim, mas é pesada, sabe...é...Eu acho pesada, eu acho muito pesada, tipo, cê, é que aqui funciona de um jeito diferente também...de, sei lá, ter duas horas de aula, depois cê mudar, ter mais outras duas, ou ter quatro horas de aula... (P13)*

P12 destaca a necessidade de amadurecimento emocional que faz com que o curso leve mais tempo para ser digerido, além de caracterizar o curso como "tarefeiro".

> *...A carga horária, eu acho que é uma coisa bastante estúpida no curso, porque tem um semestre que tem cinco, seis disciplinas obrigatórias, mas é um curso que tem um link muito forte com humanidades, ele é tido como biológicas, ele acaba tendo uma carga extremamente pesada de matérias que pressupõem um nível de amadurecimento ...enfim, tanto emocional, quanto mesmo intelectual, né...que exigiria mais tempo, pra poder ser digerido... (P12)*

> *...Porque existe uma sobrecarga, então, acaba virando um curso tarefeiro, a gente se volta pro nosso curso muito mais como "Ai, que saco, eu tenho que fazer a prova de ((nome da disciplina)) que vai ser semana que vem, eu tenho que decorar pra prova de tal, tem que fazer prova de...tem que fazer um trabalho da disciplina tal, que saco!"... (P12)*

> *...É engraçado, porque quando a gente compara a carga horária com a carga horária de cursos mais da área de exatas, assim, a gente vê que a nossa carga horária ainda é muito, muito pouca assim, frente ao que eles estudam, mas eu acho que o problema é a demanda que o curso deles possui e o nosso, então, não dá pra pensar essa comparação de um modo tão direto, assim...Que eu acho que a demanda de leitura, a demanda de trabalho pessoal, assim, e a construção que eu acho que o aluno tem que fazer dentro do próprio curso e os caminhos que ele vai traçar...Pesquisa, estágio e as outras atividades que ele vai juntando com o curso, acho que isso tem que ser incluído, eu acho, pra pensar a carga horária (P27)*

P27 alerta para a impossibilidade de comparação da carga horária do curso de Psicologia com outros cursos, da área de exatas, por exemplo, que parecem possuir maior carga horária. Contudo, quando se leva em consideração as atividades do curso de Psicologia que não correspondem às aulas convencionais, a situação se mostra mais complexa. Surgem destaques como as demandas de leitura, atividades de pesquisa, estágios, outras atividades e uma demanda de trabalho pessoal.

Esta categoria demonstra falas que descrevem a carga horária como algo exagerado. As falas demonstram o excessivo tempo de aula, seja pelo pequeno rendimento destas, pela quantidade de atividades de cada disciplina ou pela necessidade de amadurecimento e tempo necessário para que o conteúdo seja digerido. Dessa forma, segundo um aluno, o curso torna-se "tarefeiro", onde as atividades acabam sendo feitas mais por obrigação e menos por aquisição de conhecimento.

Categoria 2.1.2. Carga Horária mal distribuída

Na primeira fala desta categoria, P6 reclama que devido à má distribuição da carga horária, torna-se difícil fazer outras atividades, alguns estágios fora e até mesmo trabalhar, uma vez que os horários da faculdade são muito espalhados durante a semana.

> *...A carga horária... ela tem algumas janelas que precisam ser mudadas... uma carga horária muito espalhada... que prejudica... eu acho... o aluno... tanto a fazer outras atividades fora da faculdade... como sei lá... estudar... outras coisas... trabalhar até... e outra que fica...é... fica prendendo o aluno a uma coisa assim...relacionando ainda aos estágios... você tem uma carga horária que não te permite fazer outros estágios fora. Por exemplo... às vezes você tem oportunidade de fazer um estágio em outro lugar ou alguma coisa assim e a carga horária não te permite porque você tem duas horas numa quarta-feira das quatro às seis. Então... o horário é bem complicado... não é questão de má vontade... mas acho que as coisas podiam ser mais facilitadas e... assim... bem melhoradas... (P6)*

> *...Hoje quando eu penso... eu acho que é muito lotado hoje em dia e podia tentar... dividir um pouco melhor... assim... (P7)*

P10 conta que até o terceiro ano tinha-se muito tempo livre e depois o tempo passou a ser muito comprometido.

> *...Que eu acho mal distribuída, assim, acho que devia pensar um, num equilíbrio, assim, porque, eu lembro que até o terceiro ano, era tão fácil ((risos))...que tinha muito tempo livre, né...e...aí, não sei, depois você começa, a partir do quarto ano, com estágio, eu lembro que no ano passado ainda tinha muita, muita disciplina... (P10)*

P3 retrata a desorganização da carga horária, onde um semestre parece ter mais tempo, enquanto outros são muito lotados de atividades.

> *Até hoje eu acho que a carga horária é muito desorganizada... assim... porque tem semestre que a gente tem diversas janelas... assim... então... sabe... e poderia ser mais bem planejada... assim... a carga horária... até pelo fato de não ter tanta flexibilidade... de você poder fazer uma matéria em outro semestre... porque tem aquela coisa de não ter horário e depois... (P3)*

Todas as falas sugerem um melhor equilíbrio, alguma ação que pudesse melhorar a distribuição da carga horária, demonstrando que isso é possível e necessário.

Categoria 2.1.3. Carga Horária mal utilizada

Nesta categoria, os alunos descrevem a carga horária como mal utilizada.

> *...Eu acho que ela é mal utilizada...o curso é muito extenso e existem muitas janelas na grade horária... isto desde o primeiro ano...se o tempo fosse melhor aproveitado... ela não precisaria ser tão extensa...o aproveitamento geral seria melhor... eu imagino...porque...inclusive eu digo que ela poderia ser aproveitada com ênfase na real capacidade dos alunos... que no primeiro ano... por exemplo... eu senti que os alunos foram subjugados na sua capacidade de estudo e de compreensão... (P2)*

> *...Eu acho que às vezes a carga horária é muito mal utilizada...acho que a gente tem ...por semestre...umas duas ou três matérias que não servem pra nada, assim...e o professor não prepara a aula que é uma baderna... (P10)*

> *...Teve disciplina que eu achei totalmente descar...((hesitação da entrevistada em falar seguida de risos da entrevistada e da entrevistadora))*
> *Ent: Pode ficar à vontade, viu?!*
> *P11: Não sei se também...conta muito o meu interesse também pras coisas, mas, esses dias mesmo, tava falando da prova de ((disciplina)), eu nem me lembro do que a gente aprendeu...(P11)*

Aqui, os alunos parecem demonstrar o grande tempo gasto com atividades sem utilidade, como afirmam P10 e P11, que chamam algumas disciplinas de descartáveis ou dizem que elas não serviram para nada. P2 chama a atenção para a real capacidade dos alunos, que poderiam conviver com uma maior carga horária no início do curso para que nos outros anos ela fosse mais equilibrada.

> *...Eu acho que falta uma, o nosso curso é muito bom, o curso, ele tem um grau de excelência minimamente razoável, eu acho que falta pensar, uma coisa reflexiva mesmo, será que os espaços usados, será que a carga horária tá sendo usada, será que os conteúdos, será que a gente tá aprendendo mesmo (P16)*

Finalmente, P16 conclama as pessoas envolvidas com o curso, os agentes da instituição, a uma atividade reflexiva e sincera, imprescindível à coerência do curso.

Categoria 2.1.4. Carga Horária suficiente, leve, aparentemente adequada

Aqui, citamos falas que parecem contradizer as falas da categoria anterior. Para P15, por exemplo, a carga horária é suficiente para a formação, já para P5, a carga horária é muito leve se comparada à carga do curso de Medicina.

> *...Primeiro eu falei sobre a carga horária sim, que eu acho que, eu não tenho idéia de que seja muito grande, mas também eu acho que não é muito restrita não, eu acho que, assim, ela é suficiente pra que a gente possa se aprofundar no conteúdo, possa estudar e passar por tudo o que tem que ser estudado agora pra ter a formação... (P15)*

> *Carga horária muito leve... do curso. Porque... assim... no primeiro ano eu convivia muito com o pessoal da medicina... então... eu via... eles têm aulas... provas... das seis às oito e às vezes até fora de horário...quando tinha... meu ano... acho que 2004... teve greve... uma greve feia que eles tiveram que repor aula à noite... fazer prova à noite. E...aqui não... eu entrava às nove e saía meio dia... tinha dia que eu não tinha aula... (P5)*

> *...Que tem desde professores que utilizam uma carga horária muito, é...exigem uma carga horária nossa de dedicação muito maior do que aquilo que tá previsto, tão que enchem de textos, provas, trabalhos e aulas, como tem outros que não usam, que daquilo tudo que tá previsto, dá metade, o que tá previsto*

> *pra leitura não tem ou se tem, não cobra, se faz ou não faz, tanto faz...É, então da carga horária é mais isso, assim... (P15)*

Todavia, P15 acaba afirmando que alguns docentes exigem muito em termos de dedicação e carga horária, enquanto outros docentes não cobram absolutamente nada. Esta fala pode ser contraposta à sua afirmação sobre a carga horária ser suficiente, porque, segundo a mesma participante, para algumas disciplinas, a carga horária não é suficiente.

> *...Então, eu vejo o curso aqui como assim, ele não te exige uma carga horária muito grande se você, assim, não quiser, não te obriga a ter uma formação rígida, uma coisa, um contingente de estudo muito grande, e um curso fácil de passar por ele, justamente por esta característica, até exigência de notas, ou ter que estudar muito pra fazer uma prova, isso não tem, isso eu não vi no curso, né? É, tanto é que abre...Ao mesmo tempo, tem o lado bom também, você tem muito espaço pra se envolver com outras coisas, né, até aprofundar num estudo por fora, ou coisas outras que a faculdade oferece, movimentação estudantil (P17)*

Na fala de P17, nota-se uma flexibilidade com relação à carga horária do curso, que permite autonomia do aluno para escolher suas atividades, além de possibilitar o envolvimento com atividades extracurriculares ou com o Movimento Estudantil.

Nesta categoria, nota-se que algumas falas, como a primeira fala de P15, parecem demonstrar uma adequação da carga horária, entretanto, outra fala de P15 parece contradizer esta afirmação, quando faz uma reflexão mais ampla. Já a fala de P5 afirma que a carga horária do curso de Psicologia é leve. Entretanto compara-a à carga horária de outro curso, a Medicina, que é bem diferente e abriga outras exigências. P5 não parece, no momento da referida fala, fazer uma reflexão a respeito do curso de Psicologia como um todo e da totalidade de suas atividades, cita apenas o momento da greve e seu primeiro ano. Dessa forma, pode-se refletir no sentido da relevância que assumem estas falas, quando ampliadas para outros contextos. Elas demonstram possuir sua própria contradição. A fala de P17, diferentemente, deposita uma certa

responsabilidade do aluno na formação de sua carga horária, que pode ser leve ou não, dependendo das escolhas dos estudantes.

Categoria 2.2: A influência da instituição sobre a carga horária e o Curso

Esta categoria retrata as falas dos alunos que citam a instituição e sua influência sobre a carga horária e o curso. São citados o conservadorismo, o isolamento acadêmico, a burocracia, o perfil da Universidade e o descaso.

Aqui encontramos a fala de P1, que denuncia um conservadorismo e academicismo exacerbado dentro da Universidade, fatores que acabam isolando a Universidade dos outros âmbitos da sociedade.

> *...E eu acho que a ((nome da Universidade)) é uma universidade muito conservadora... assim... quando você sai do Estado... você vê isso... ela é tradicionalista... ela é conservadora... e é um academicismo exacerbado das pessoas... respiram ((nome da Universidade))... comem ((nome da Universidade))... cagam ((nome da Universidade))... sabe? E dormem ((nome da Universidade)) e acordam ((nome da Universidade)) e aqui na ((nome da Universidade)) tem que ser assim... todo mundo tem que viver aqui dentro... tem que morar aqui dentro... eu acho que são muito acadêmicos... né? A carga horária... neste sentido também... não só de aula... isso eu acho um exagero... ce fica dentro de uma comunidade acadêmica e o que tá fora... ce só vai ver quando ce tiver no quarto ano... quando ce sai pro estágio... né? E eu acho isso... apesar de ser uma grande Universidade... com os recursos que quando cê sai do Estado cê vê que é uma Universidade muito rica... mas tem isso(...) (P1)*

Para P11, cada Universidade tem o seu perfil.

> *...Eu acho que cada faculdade tem um mais um perfil, você ouve falar como é na ((Universidade de cidade próxima))...tem muito conhecimento...na ((outra Universidade, de outra cidade))...tem uma amiga que acabou de se formar lá...que é um pouco diferente, né... (P11)*

Já para P2 e P5 um grande problema da Universidade é a burocracia que paira sobre ela e impede algumas transformações importantes, desresponsabilizando as pessoas de seu papel na mudança. P2 ressalta o descaso da instituição que reforça o descompromisso de alunos e docentes.

> *... Nestes movimentos de reforma... seja na Reforma curricular... ou... da grade curricular ou do corpo de docentes... a instituição não está voltada pra essas ações... existem mecanismos que impedem as ações rápidas e eu acho que a culpa é da burocracia que tá instalada e acho que dorme em cima da ((nome da Universidade)) e impede qualquer ação neste sentido... que transforme. Então... infelizmente... a gente sabe que esta burocracia barra essas mudanças... e... às vezes não é tanto culpa de um quanto de outro... mas do peso da instituição geral... de uma força maior... assim... que acorrenta as ações imediatas... então todo mundo fica esperando um outro fazer... um outro vir...uma outra nãnãnã...um efeito de espera em cadeia... aí todo mundo pára espera... isso no sentido da instituição... (P2)*

> *...Você vê uma dificuldade muito grande de você quebrar requisitos... buscar em outras faculdades...você não pode fazer uma disciplina fora daqui e contar no seu currículo... você não pode! (P5)*

> *...Havia um descaso da instituição e...o que reforçava o descompromisso dos alunos... então... um jogava a culpa no outro...o aluno não quer nada de nada...ah... o professor não quer dar aula... era um corpo mole generalizado...o que não é bom se ele solidifica... se ele enraíza no curso e nas pessoas... eu acho que passa uma formação manca... eu acho... (P2)*

P16 afirma que não há uma vontade de transformar a situação. Todos encontram-se acomodados a seus papéis e espaços, “chegou ali, ocupou, aqui ninguém mexe”. Torna-se cada vez mais difícil promover mudanças na estrutura da Universidade.

> *A gente tá repetindo disciplinas já dadas, falta essa comunicação entre disciplinas...E que tentou-se fazer isso nessa Reforma em que eu pude participar e não há uma vontade, né, não há, eu acho que por parte dos alunos não tem uma vontade de mexer na ferida, de pressionar, não há da parte dos professores, que até brincaram que é meio assentamento de sem-terra, né, chegou ali, ocupou, aqui ninguém mexe, aqui é meu e ali é seu...(P16)*

Já para P12, a Universidade tem uma tendência a incentivar o autodidatismo, a formação de pessoas que saibam buscar o conhecimento.

> *...Ela incentiva muito o autodidata, uma postura de pesquisador autodidata, pesquisador tem que ser autodidata e saber se virar pra poder ir atrás de conhecimento, desenvolver o conhecimento, não pode ter uma postura passiva, de esperar que caia no colo o conhecimento...(P12)*

Dessa forma, a partir das falas, podemos pensar em um perfil acadêmico - disposto a formar autodidatas e pesquisadores, mas burocrático, com uma estrutura tão complexa que torna-se difícil promover inovações ou desvios, como buscar disciplinas em outras unidades ou fazer a Reforma Curricular.

Classe de Categoria 2.3: Problemas do curso

Nesta classe de categorias, os alunos apontam o que acreditam serem problemas no curso.

Categoria 2.3.1. Atividade prática na grade curricular: Necessidade de adiantamento

Foi possível notar que surgiram inúmeras falas relatando uma necessidade de adiantamento da atividade prática no curso, principalmente através dos estágios.

> *Então eu fui buscar... porque eu sentia falta. É... desde o primeiro ano isso... mas, aí eu fui vendo... assim... esse ano eu encontrei com o pessoal que está no quinto ano... falei assim: "Gente... você chega na faculdade...mas falta a prática... falta a prática... pra preparar... não tem prática" Aí você chega no quinto ano "Que gente irresponsável... deixar na minha mão pra fazer alguma coisa!" ((risos)) "Que povo irresponsável... eu não sei nada!" Acho que são dois momentos do curso... acho que você não precisa de ir tanto ao céu nem tanto à Terra... pra ...por exemplo... no primeiro ano... você dar um estágio em educação... trabalhar com social-comunitária... um acompanhamento... uma observação... e aí... devagarzinho você vai tratando... acho que nesse sentido dá pra colocar a prática! Dentro do conteúdo...né? Não é soltar o paciente... individual... não dá! Né? Pra também não assustar tanto... (P5)*

P5 conta que foi buscar em outro curso a oportunidade de entrar em contato com a prática, P6 afirma que o conteúdo é muito alienado do estágio, diz que seria mais estimulante se houvesse maior relação entre os dois.

> *...que atrapalha um pouco do conteúdo ser muito separado do estágio... parece que a gente tem que aprender... pra depois colocar em prática... não tem essa relação simultânea... assim. Então... o conteúdo... neste curso... ele fica muito estático... assim... muito...parece "Ah... tal semestre eu aprendi tal coisa" parece "Aprendi... esqueci!" Porque é dividido por semestre... então passou... passou... estudei. E se fosse mais relacionado com os estágios... eu acho que seria tanto mais estimulante e melhor aprendido... os conteúdos... né? Por exemplo... sei lá... algum tipo de estágio... ou alguma entrada pro aluno conhecer os estágios desde o primeiro... segundo ano... (P6)*

> *...de poder ter mais prática no começo...alguns estágios, que tem mais uma...é estágio, né, é prático, mas é mais teórico, não é a prática tão direto, podia ser dado antes, nos primeiros anos, e, no entanto só são oferecidos no quarto... (P13)*

P13 reclama que os estágios somente são oferecidos no quarto ano e P1 afirma não ser necessário ficar dentro de sala três anos para depois ir fazer estágio.

> *(...) não precisa ficar dentro da sala de aula três anos pra depois fazer estágio... não precisava ser uns estágios... assim de atendimento... mas pra gente ter contato... enfim... de proporcionar um contato com o campo... antes do quarto ano... eu acho... aí eu coloquei aqui... teoria e prática. (...) (P1)*

Aqui encontramos falas de alunos que demonstram a importância da prática no curso.

Todas as falas ilustram a opinião dos alunos a respeito da necessidade de haver estágios desde os primeiros anos do curso e também da existência de possibilidade que isso aconteça. Segundo P5, no primeiro ano, seria interessante haver estágios na área de Educação, Psicologia Social-comunitária, ou observação, entretanto, esta participante não acredita ser possível permitir ao estagiário dos primeiros anos fazer atendimento clínico. Neste sentido, P1 concorda e afirma a possibilidade de práticas que proporcionassem maior contato com o campo.

Categoria 2.3.2. Descontextualização e Desintegração no curso

Esta categoria apresenta falas de alunos a respeito da descontextualização de conteúdos e da falta de integração entre docentes, muito freqüentes no curso.

P17 ressalta a fragmentação do curso e a falta de coerência entre as partes que compõem a totalidade do curso.

> *...Teve aulas muito boas localizadas, mas é...Se eu ficar procurando uma coerência entre tudo o que eu já vi, eu não consigo achar, eu acho que falta essa integração entre as disciplinas, cê aprende coisas muito localizadas, assim, então cê tem, no primeiro ano cê tem uma coisa, no segundo outra coisa, no terceiro outra coisa e...Não existe aqui, assim, existe muito pouco na verdade, um espaço em que você possa visualizar o caminho percorrido, então...Por isso que eu falei "Eu gosto de algumas aulas, outras aulas são fragmentadas"...E entre as aulas, o curso, eu acho que é muito fragmentado ... (P17)*

Segundo P7, não houve estímulo para que o conteúdo fosse "amarrado".

> *Muito distante! E aí... acho que eu fui amarrando isso com o tempo... sabe? Ninguém estimulou isso... sabe? A comportamental é bem afastada... esse tipo de coisa... a gente não tem muito contato... mas eu acho que essa interlocução tinha que ter sido feito pra as pessoas se interessarem mais... se dedicarem mais àquilo... acho que faltou... (P7)*

O participante P4 demonstra a necessidade da explicação do docente sobre o lugar no qual cada disciplina se insere na Psicologia, sua importância e sua relação com outras disciplinas.

> *P4: Falta contextualização... sabe... "você vai usar isso..."... de explicar o por quê de cada matéria.*
> *Ent: Você acha que os conteúdos são muito soltos?*
> *P4: Eu acho... falta ligar isso porque agora eu vejo sentido de quando eu tive (nome da disciplina)... porque eu estou fazendo (nome da disciplina)... então agora quando ele fala disso... disso e disso eu lembro porque eu vi isso em (nome da disciplina) ... mas se eu soubesse nela que eu ia usar isso em (nome da disciplina) ... eu ia ver de outro jeito... porque até então pra mim era uma pessoa falando de um monte de coisas do cérebro... e daí? O quê que cérebro é Psicologia?*
>
> *Ele simplesmente joga a (nome da disciplina)... a gente não vê utilidade... porque não contextualiza "numa pesquisa"... a gente usou um livro de introdução à (nome da disciplina) pra outra coisa... então o que a gente ia medir? (P4)*

Já os demais relatos denunciam uma falta de integração e diálogo entre os docentes. Muitas vezes um docente acaba exigindo um conteúdo desconhecido ou repetindo alguma matéria já dada. Algumas vezes, nota-se que os docentes poderiam fazer relações entre o conteúdo de sua disciplina e o conteúdo de outra disciplina.

> *...Falta um pouco disso... às vezes até de conversas entre os professores... sabe? De falar "Eu vou dar isso... isso... isso!" Pro outro professor que vai dar a continuação da matéria... teoricamente seria bom se ele soubesse o que já teve antes... e... às vezes não... ele cobra uma coisa que a gente não teve antes. Parece que eles não ligam a matéria... aí cê fica "e agora?". Aí... por exemplo... tem matéria que dá a mesma coisa... num semestre cê vê uma coisa... no outro... cê vai ver... é a mesma coisa... (P4)*
>
> *Então quer dizer... o conteúdo ser mais integrado... uma comunicação maior entre professores de uma forma mais didática... eu acho que também é importante... aqui acho que não acontece. Porque é cada um num mundinho... (P6)*
>
> *...Falta de diálogo entre os professores, isso me matava, sabe? Puxa, cê pensa, (nome de duas disciplinas), sabe? São duas disciplinas que deviam caminhar paralelamente, vamos conversar as duas coisas, por quê? Mas, eu não sei se porque a sala deles é muito longe uma da outra...um não sabe o que o outro dá, não interessa, não importa e aí? O quê acontece? Os dois viram um saco, os dois viram um saco...você não vê conexão nenhuma, você não vê lógica nenhuma numa coisa e na outra...e...você não consegue dar sentido no que você tá fazendo... (P9)*
>
> *...Que professor não senta com professor pra discutir sobre o conteúdo que tá sendo dado na disciplina do outro e ver que ponto eles podiam tentar fazer uma ação, não conjunta, mas, pelo menos tentar estabelecer uma ponte, né, isso, aquilo, e relacionar àquilo... (P12)*

Assim, podemos perceber que o conteúdo, muitas vezes é ministrado sem qualquer lembrança das causas de ele existir ali e do contexto do curso de Psicologia como um todo. Segundo os alunos, é possível que uma maior integração entre os docentes pudesse permitir maior integração do conteúdo.

Categoria 2.3.3. O significado do curso e do tempo: Angústia, responsabilidade e amadurecimento

Esta categoria trata das dificuldades encontradas pelos alunos no curso devido ao conteúdo da Psicologia, que pode mobilizar emocionalmente os estudantes.

> *Uma coisa que às vezes... uma coisa assim... claro... a gente faz psicologia... então mexe muito com a gente... o mexer é muito nesse sentido... às vezes a*

> *gente tá lá assistindo aula... aí cê fala "essa parece que foi pra mim!" Mexe... tem muita coisa que mexe... (P4)*

As falas apresentadas aqui dizem respeito à carga psicológica do curso, aos conteúdos complexos que necessitam de tempo para serem digeridos, conforme afirma P8. Segundo esta participante, a carga horária é muito grande e não permite o envolvimento que o curso exige.

> *...Eu entendo... até que inclua uma quantidade de leitura muito grande... mas... não é uma coisa que você consegue ler de modo disperso... você tem que estar concentrada e você tem que estar focada e... querendo ou não... tem muita matéria que mexe... então não é uma coisa que você flui. Tem muita coisa que vai mais empacadinha... assim... então... em grandes quantidades... são assuntos complexos... (P8)*

> *De responsabilidade... é evidente a mudança que ocorre... mudar de postura... mudar o guarda-roupa... mudar comportamento social... tudo muda! Eu brinco aqui que psicologia não é um curso... é uma fase de vida que cê tem que passar... porque... eu não consigo pensar em nenhum outro curso que você esteja tão envolvido... (P8)*

> *...você fala... "assim... tá... mas a verdade é qual?". Daí a pessoa vira pra você e fala: "Depende... segundo quem?"... sabe? ((risos)). Vai dando um pânico... sabe? E é muito engraçado... porque você começa a ver que...é... a gente teve uma vez... a apresentação de um professor na Semana da Psicologia... que ele falou que ele adorava a formação dele... porque ele foi aprender Skinner... ele se apaixonou por Skinner... aí ele foi ler tudo a respeito do Skinner... não sei o que... depois ele foi ver Freud... foi ver tudo...e a gente assim... "esbabacado" na platéia... um olhando deprimido pro outro ((risos)). Primeiro... que a gente não tem tempo pra ter essa paixão... sabe? (P8)*

Para P10, devido à carga psicológica, os alunos passam a se analisar.

> *...acho que é uma carga psicológica muito pesada...daí a gente vai se pensando, vai se analisando... (P10)*

P4 chega a relatar que os horários livres não são suficientes e que muitas vezes, é necessário passar por cima das aulas para se conseguir cumprir as tarefas.

> *... Primeiro semestre do segundo ano... era muita coisa pra fazer e mesmo que a gente não tivesse todos os horários preenchidos de aula... os horários que tavam sobrando não eram suficientes pra gente conseguir dá conta de fazer... e... às vezes parece que tá aumentando isso. Por exemplo... esse semestre... de novo... o que eu sinto é que a gente não tem tantas horas de aula... mas as aulas exigem tanto da gente... que a gente precisa passar por cima da hora da aula pra dar tempo de a gente fazer... (P4)*

Segundo P12, a Psicologia é um curso que chega a impor um amadurecimento do aluno, em função da presença desses conteúdos psicológicos.

> *...Eu acabo pensando que em função desses tipos de conteúdo, da presença desses tipos de conteúdo, em proporção, do primeiro ao último ano, o curso de psicologia é o curso que mais, é...impõe um amadurecimento, de uma maneira meio forçada, até, pelo fato de a gente se impor a necessidade de tá...é...olhando, se voltando pra esse tipo de reflexão, né... (P12)*

Já P18, cita a "crise do terceiro ano", que é muito relatada pelos alunos, além de relacioná-la com a necessidade de se rever a formação.

> *Fala-se muito da crise do terceiro ano, eu tenho muitos amigos do terceiro ano...Tá todo mundo meio assim, eu falo "Eu passei por isso também"...Cê acha, cê passa o primeiro, cê passa o segundo, cê acha que vai ficar legal e aí cê tá entupido de coisa, tem um monte de coisa que cê não sabe por que cê tá fazendo, por quê que cê tem que ficar quatro horas não escutando uma coisa...É, e tem uma aula que não tem muito sentido pra você, que é muito específica, cê não entende as coisas...e outras discussões que eu acho que parecem mais relevantes, assim, nesse ponto eu acho que devia-se prestar bastante atenção na formação...né...Eu acho que, devia ser bastante revista, assim, grade, eu acho que as discussões sobre reforma são muito importantes...(P18)*

Constata-se, partindo dessas falas, que os alunos demonstram angústia frente ao conteúdo e a forma como se apropriam dele. Eles sentem que ocorre uma transformação de si mesmos ao entrar em contato com este conteúdo, entretanto, eles não têm tempo para elaborá-lo de forma adequada.

Categoria 2.3.4. Início do curso: Expectativas e decepção

As falas a seguir demonstram as dificuldades encontradas pelos alunos ao cursarem o primeiro ano do curso.

P4 afirma que abandonaria o curso se o primeiro ano fosse decisivo.

> *...Tem gente que cai muito de pára-quedas... assim... as pessoas imaginam uma coisa da faculdade... chega aqui é muito diferente... entendeu? Aí muita gente... chegou no meio do ano... falou: "Nossa... que droga que tá o curso aqui!" "Ah... cê tá curtindo?" "Não foi nada do que eu esperava!" O quê a gente fala... por quê muita gente continuou fazendo psicologia? Pelo menos da minha sala... de algumas pessoas que eu conversei? "Ó... não se preocupa porque depois melhora!" E realmente... foi o que aconteceu... se for tomar por base o*

> *primeiro ano... se o primeiro ano for decisivo... entendeu... eu largava... porque... do que eu esperava não era nada. Eu não conseguia ver psicologia direito... tinha um cara falando de (conteúdo da disciplina)... é muito fechado! Entendeu? Parece que cada professor tá no seu mundinho... na sua linha de pesquisa... no que eles trabalham... (P4)*

P6 também reclama da quebra de expectativas.

> *...Eu já pensei no primeiro ano... que... primeiro ano... tanto primeiro semestre quanto segundo semestre pareceu muito desestimulante... porque... você tem uma quebra de expectativa... você nunca... pelo menos eu nunca imaginei que chegando aqui eu ia ficar mexendo com rato e ia ficar sem entender nada... depois... até comecei a entender várias coisas... mas o primeiro ano é bem: "Nossa... quê que eu tou fazendo aqui... quê que eu esperava... quê que está acontecendo?". Então é desse jeito. Outra coisa... sobre os conteúdos. Primeiro ano é desestimulante... depois vai melhorando... (P6)*

P15 se questionou sobre onde estaria a Psicologia que ela viera cursar.

> *...Acho que no final das contas acaba fazendo um sentido, acho que no começo do curso é mais difícil ver algum sentido nesses conteúdos, assim, tem matérias que esses conteúdos ficam meio desintegrados, meio desconexos, assim, então no começo do curso, cê fala "Cadê a psicologia que eu vim fazer?"...Né? Então tem matérias assim, mesmo, que parecem que elas caem do nada e elas não fazem sentido com nada assim, tem outras que também tem esse embate de o que tá escrito pra ser o conteúdo é diferente do que o professor dá... (P15)*

P16 afirma que falta vontade, por parte das estruturas administrativas do curso, de proporcionar maior motivação do aluno pelo curso.

> *Principalmente nos primeiros anos, eu acho que não tem esse convite pro aluno permanecer na Universidade, né, de pôr a mão na massa, nem que seja olhando alguma coisa...Eu acho que a flexibilidade pra isso, do departamento, né, da estrutura política, eu acho que é muito pequena, não há vontade de disponibilizar isso, hoje em dia, não sei se já houve algum dia, mas existem conteúdos aqui maravilhosos (P16)*

Esta categoria mostra falas a respeito da falta de estímulo que existe no início do curso. P4 e P6 contam sobre o contato com uma área da Psicologia e P15 conta sobre os conteúdos desconexos. Enquanto P4 atribui alguma responsabilidade aos docentes pela ausência de estímulo, P16 responsabiliza as entidades administrativas, citando, por exemplo, o Departamento.

Observa-se que há um distanciamento muito grande da Psicologia imaginada e aquela que os estudantes encontram na faculdade. Os conteúdos desconexos e descontextualizados, além do afastamento entre teoria e prática podem estar relacionados a esta falta de motivação.

Categoria 2.3.5. Ausência de diversidade, aprofundamento e atualização de conteúdos

Estas falas dão destaque à necessidade de contato com maior número de conteúdos e abordagens da Psicologia, além do aprofundamento e atualização dos conteúdos já presentes.

Para P9 falta diversidade de conteúdos e para P7 há a necessidade de alguns conteúdos não obrigatórios passarem a ser.

> *...Eu acho que até, o maior problema mesmo está no conteúdo, na forma como ele é ministrado e no...na ausência de diversidade, que às vezes eu sinto que nossa faculdade não oferece muita diversificação, assim, da formação... (P9)*

> *... Então eu achava que aquilo tinha que ser dado... aquilo não é optativa... aquilo faz você ver muita coisa de um jeito diferente... ver as pessoas de uma maneira diferente... (P7)*

As próximas falas demonstram uma necessidade de se atualizar os conteúdos ministrados aos alunos. P5 chega a ressaltar a importância disso, principalmente em uma abordagem específica, que fica prejudicada pela falta de contato com conhecimentos contemporâneos. P19 reclama que o curso está defasado no que diz respeito à tendências, enquanto P24 discursa sobre a falta de relações com a atualidade. P25 resume afirmando que o sentimento é como se o curso estivesse inserido na realidade de décadas passadas.

> *...Eu queria saber conteúdos novos...são conteúdos meio velhos, sabe...são aqueles professores que carregam livros de mil oitocentos e oitenta, né? Nada contra, mas...não sei...dar uma inovada... (P10)*

> *Você tem uma (nome da disciplina) que é optativa... que é o mais próximo que cê consegue...e aí... cê pára em 1950. O (abordagem da Psicologia) pára em 1950... parece...na programação... (P5)*

> *E, uma coisa que eu tava, que nós conversamos muito na semana passada, eu acho que, assim, a gente consegue ter um panorama geral da psicologia, naquilo que a gente tem aqui no curso, mas, em termos de especificidades, de tendências, a gente tá em muita defasagem (P19)*
>
> *E a gente tá estudando um modelo muito antigo, sabe, tipo, não houvesse a ponte com a atualidade, né, com a contemporaneidade, então eu acho que ficam disciplinas clássicas, mas não correlacionam..(P24)*
>
> *Eu acho que faz falta a gente ter mais coisas aqui, por exemplo, um terapeuta cognitivo-comportamental, uma aula, um contexto de terapia cognitivo-comportamental, ou mesmo de Jung, ou de sócio-histórica, de milhares de áreas da Psicologia que existem por aí que são, que vem crescendo a área de alcance, dentro da Psicologia, dentro das aplicações, que a gente não tem aqui, às vezes a impressão que dá aqui é que a gente tá num, num mundinho há já algumas décadas, assim, que não mudou muito...O que a gente aprende é o que se aprendia há algum tempo atrás, pelo menos a visão, a abordagem que esse curso vai ter...(P25)*

Já P12 critica um movimento existente dentro da Psicologia, de se pautar uma identidade através da prática, para este participante, os primeiros anos do curso deveriam estimular o aluno a se aprofundar em questões teóricas para que ele tenha conhecimento do senso histórico da Psicologia e não parta para uma prática ingênua.

> *...Está acontecendo na Psicologia um movimento de pautar uma identidade dela pela prática, né, que já envolve uma atuação em campo...agora, eu não sei dizer se deveria ser uma discussão presente desde os primeiros anos, pensar a prática, porque a Psicologia também tem outros aspectos que são abordados mais nos primeiros anos, aspectos mais básicos...um aspecto de pesquisa em laboratório de ratos, um aspecto, talvez, de uma pesquisa qualitativa, de livros, conteúdo, tal, eu acho que deveria ser coberto mais nos primeiros anos, tanto que poderia ter um valor de introduzir o aluno pra esse outro lado da Psicologia, como também, no mínimo, pra esse outro lado mais teórico, mais acadêmico, né, como também, como valor que poderia embasar o estudante que não tivesse interesse em entrar, mas pelo menos, já teria um norte assim, de, poder se localizar dentro da Psicologia, pra poder pensar uma prática do psicólogo, porque, senão, cair na prática direto, vai fazer com que os alunos se encontrem no meio...vamos dizer, discutir respostas, discutir a prática do psicólogo, ir direto pra essa discussão, acaba fazendo com que o aluno talvez perca o senso histórico da Psicologia no mínimo...ou da onde vem Psicologia, onde é que a gente tá, por quê que a gente levanta essas questões, tá...no final, a gente corre o risco de ter um aluno que tenha com ele várias respostas, mas nem saiba fazer as perguntas, dentro da psicologia... (P12)*

Dessa forma, os relatos mostram deficiências do conteúdo do curso que poderiam ser mais bem administradas se reconhecidas.

Para P25, o curso tem uma característica fundamental que o marca, “uma cara”, uma tendência muito forte.

> *...O curso daqui, todo curso tem sua cara, tem suas coisas mais fortes, né, mas o que eu vejo...Aqui o que eu vejo é a clínica, parte da galera que vai sair daqui vai ser psicólogo de atendimento...E o contrário, que é muito forte aqui, que a gente não vê tanto, mas é o que tem mais nome, mais até do que o CPA é a (área da Psicologia)... (P25)*

Entretanto, em algumas falas dos alunos, encontramos um contraponto. Ou seja, afirmações que discordam dos relatos anteriormente citados, demonstrando a existência da diversidade de opiniões dentro do grupo de estudantes de Psicologia deste curso.

> *Eu acho que o conteúdo, ele tem uma diversificação boa, até, por mais que aqui na (nome da Universidade) tenha um enfoque muito grande na psicanálise, mas, é difícil você encontrar uma outra Universidade que tenha um número de estágios tão grande, um número de outros tipos de abordagem, até dentro da psicanálise, não a psicanálise sempre ortodoxa, clínica...Tem várias aplicações...Então eu acho que é uma diversidade razoavelmente boa...(P27)*

O discurso de P27 é um exemplo desta diversidade. Contudo, a maior parte dos relatos sobre o conteúdo do curso parece caminhar no sentido da crítica e do aperfeiçoamento.

Categoria 2.3.6. Disciplinas optativas e obrigatórias: Liberdade de escolha

Nesta categoria, os estudantes demonstram um desejo de que houvesse maior número de disciplinas optativas, enquanto algumas disciplinas, que atualmente são obrigatórias, não o fossem. Segundo P1, “cada um dá um toque pro seu curso”, o curso deveria ser mais dirigido pelo aluno. Para P27, o aluno deveria ter mais liberdade de montar sua grade de aulas de forma mais flexível. Os dois participantes citam disciplinas que são muito específicas. Para eles, os estudantes que não se identificam com elas não deveriam ser obrigados a cursá-las.

> *... Tem algumas obrigatórias que não precisavam ser obrigatórias... precisavam ser optativas... você escolhe... se faz ou não...a da (fala o nome da professora)...(...) que todo mundo usa... é optativa... e deixa que seja optativas... acho que as disciplinas tinham que ser mais optativas do que obrigatórias... aí você vai dando o caráter que você quer pro curso... tem gente que acha que teste é muito bom... que vai usar teste... deixa escolher teste... né... agora quem não quer... não vai...bom... eu acho isso... é só isso! (P1)*
>
> *...Eu acho isso: a faculdade poderia oferece mais disciplinas optativas em muitas áreas... (P3)*
>
> *...Eu acho que é demais... né... algumas tudo bem... você precisa ter algumas disciplinas aí... obrigatórias... introdutórias... mas outras eu acho que não...cada um dá um toque pro seu curso... né? Acho que é isso... (P1)*
>
> *Eu acho que tem disciplina que, realmente, devia tá, devia, não devia ser obrigatória, sabe, no sentido de que ela possa tá disponível pra aqueles alunos que tão interessados naquilo, que vão desenvolver, porque é algo mais específico, algo mais, (nome da disciplina) mesmo, eu acho que é algo muito mais específico...Então eu acho que tinha que ser uma estrutura mais arborizada...Não assim que você tenha que escolher um caminho e ir traçando de acordo com o que a Universidade traz, mas que você possa ter um pouco de liberdade de escolher os caminhos que você vai seguir, assim, poder montar uma grade mais ou menos razoável, assim... (P27)*

Categoria 2.3.7. Enfoque psicanalítico

Segundo estas falas, o curso é permeado por um enfoque psicanalítico.

Segundo P10 e P17, a grande maioria dos estágios se inserem dentro da abordagem psicanalítica e restam poucas opções de abordagens diferentes.

> *...Que eu acho que talvez o conteúdo é meio enviesado, eu adoro psicanálise... mas, talvez só tenha psicanálise, assim, sabe... é muita psicanálise...tem vinte estágios de psicanálise, tem um em social...e ainda é lacaniano...tem outro...tem dois de Centrada na Pessoa...e...acho que...sabe...claro que tem mais profissionais psicanalistas, mas já é um...aqui é behaviorista-psicanalista, entendeu?O conteúdo é mais voltado pra um certo aspecto, sabe... (P10)*
>
> *Nitidamente aqui tem uma tendência, uma maior oferta de alguns temas, quer dizer, a gente tem uma base aí de personalidade, a gente tem uma base de psicanálise e a maioria dos estágios têm uma abordagem psicanalítica e às vezes até meio promiscuamente porque cê não teve aquela formação pra pegar a linguagem daquele estágio X, Y, Z...Eu faço estágio de mil...já fiz quatro estágios diferentes e todos têm um quê de psicanálise (P17)*

Para P12, a psicanálise torna-se um pressuposto do curso, já que disciplinas obrigatórias de aplicação de técnicas se inserem nesta abordagem. Para este participante, o curso está tão imerso na psicanálise que não há espaço para as pessoas que preferem outras abordagens, estas pessoas necessitam assumir uma postura radical com relação à psicanálise para conseguirem assumir uma postura diferente dela, ao contrário de apenas identificar-se com outra abordagem.

> *...A gente vai pra outra disciplina que já assume o pressuposto aceito, a psicanálise pra dar continuidade, como é o caso das disciplinas de teste psicológico, que partem do princípio da projeção, que já tá presente nos últimos anos, desde o terceiro, por exemplo, um teste projetivo parte do pressuposto não só d...da noção de projeção da psicanálise...você não só tá projetando algo seu, de um conteúdo seu, da sua personalidade, que é uma personalidade bem freudiana(...) essa parcela da sua personalidade vai refletir alguma necessidade sua, que envolve algum conflito pessoal, alguma coisa assim, enfim, existe todo uma, todo um sermão psicanalítico que é um pressuposto, né...pressuposto não, já é tido como aceito, já é naturalizado, na própria maneira como a gente vai encarar a disciplina...então... (P12)*

> *...Ele preenche tanto a gente com a atmosfera psicanalítica, que a gente não tem nem a possibilidade de pensar que ao invés de odiar a psicanálise, a gente pode gostar de outra coisa...que é não é excludente, mas que tem sua visão diferente...(P12)*

Para P19, a psicanálise se mostra muito útil em alguns contextos, proporcionando benefícios, entretanto, ela acredita que, em um processo de formação, devem-se, cada vez mais, se ampliar as possibilidades de leitura das situações e dos fenômenos, não ficando voltado apenas a uma abordagem da Psicologia.

> *Então, assim cê tem uma tendência do departamento pra algumas linhas e cê acaba direcionando toda uma disciplina em nome daquela linha...Que bom, assim, eu faço estágio de orientação psicanalítica no (Hospital Psiquiátrico) e vejo como a psicanálise tem a ver praquele contexto, consegue trazer benefícios, traz uma outra perspectiva diante da médica, que é a priorizada na psiquiatria, então, mas, eu acho que a gente tá num processo de formação e é isso que precisa ter claro na cabeça de quem tá nos formando, não é um processo de doutrinamento, é um processo que cê tem que abrir, cada vez que passa na disciplina, as possibilidades de olhar praquele problema e... (P19)*

Categoria 2.3.8. Função da graduação: vitrine de conhecimentos

Esta categoria ilustra falas que demonstram que a função da Universidade seria a de apresentar e oferecer uma diversidade de conhecimentos.

> *...Então a gente não tem como sair daqui sabendo tudo, sabendo todas as áreas, é impossível você sair sabendo atuar em todas as áreas, mas acho que, eu penso na Universidade, assim, como um mostruário, assim, sabe? Indicando pra você tudo o que existe... (P13)*

> *Como a faculdade, como é um leque muito grande de assuntos, assim, eu fico muito satisfeito de ver que a faculdade possibilita vários tipos de formação, né, tipo, desde só o bacharelado ou fazer licenciatura, fazer a clínica, até a ramificação da área, tipo, eu estudar só farmacologia, biologia, sei lá o que for e, ao mesmo tempo poder tá estudando filosofia, tipo Epistemologia das Ciências, sabe...Fenome...é, sei lá...(P24)*

Para P15 e P5, o curso não consegue apresentar todas as abordagens em profundidade, mas instrumentaliza os alunos a buscarem. Segundo P5, isso ocorre principalmente através da pesquisa.

> *...Mas ele te prepara pra que você tenha uma visão ampliada, ainda que superficial, mas que você consiga ver a situação como um todo, acho que é uma boa formação...E acho, mais do que isso, você não vai saber tudo, mas você vai ter capacidade de buscar... (P15)*

> *Eu fui preenchendo...com grupo de estudo... com pesquisa... um incentivo muito grande... eu acho que sessenta por cento do aprendizado que você tem na faculdade... acho que é na pesquisa! Cê aprende a lidar com outras pessoas... a lidar com o que você não sabe... a buscar... (P5)*

Para P8, já existe a idéia implícita de pesquisa no curso, onde os docentes incentivam essa atividade.

> *... Fica aquela coisa implícita de pesquisa... que o professor sempre joga um verde pra colher maduro... né? "Ah... porque os meus alunos pesquisam isso... porque eu queria tanto que alguém pesquisasse isso"... (P8)*

Já para P12, a Universidade teria a função de oferecer diversidade de conteúdos, contudo, não consegue cumprir essa função de forma adequada.

> *...Porque...eu entendo que uma disciplina num curso de graduação envolve uma vitrine...você ter um contato com o que se trata "ó, existe isso aqui, existe esse*

> *conteúdo, existe a psicanálise", por exemplo...agora, saber com propriedade, com profundidade já seria algo que não é competência de disciplina, no que eu entendo, você teria que correr por conta própria...atrás disso, mas, ainda assim, mesmo essa vitrine acaba passando de uma maneira muito batida... (P12)*

Categoria 2.3.9. Necessidade aprimorar a Ética no curso

Nesta categoria, as falas de P12 explicitam a importância que deveria ser dada à disciplina Ética no curso. Para este participante, a falta de preocupação com este fato se torna grave, principalmente quando os alunos passam a ter algum contato com a população em algumas disciplinas.

> *...Ética deveria ser uma coisa extremamente importante, mas, que deveria ser dada antes mesmo de a gente entrar em contato com outros seres humanos, que não é o que acontece no nosso curso, a gente já no segundo ano tem a disciplina que oferece pra gente a possibilidade e mesmo a necessidade, um trabalho no qual você tem que entrevistar pessoas...aí, envolve redação de termo de consentimento, ético, etc, gravação, só que tudo isso é oferecido mais como "Ah, pega esse modelo de consentimento e pode...e passa, muda esses dados, colocando o seu grupo, da disciplina tal e passa...não existe uma discussão ética sobre isso...que, se por um lado, deveria ser competência da disciplina, por outro lado, também deveria ser competência de uma disciplina de ética que deveria ter sido dada, no mínimo, conjuntamente a esse contato... (P12)*

> *...O que eu acho interessante é talvez ter uma quebrada mesmo, ter duas disciplinas de ética mesmo, ou alguma introdução ética em Filosofia, ou Antropologia, essas coisas, que seja...mas, assim, ter esses princípios mais básicos antes, ou talvez as disciplinas que se prontificam a ter um contato com o humano já ter um período destinado a isso... (P12)*

Categoria 2.4: Reflexões dos alunos sobre suas atitudes frente ao curso

Aqui os alunos fazem reflexões sobre o curso e como lidam com ele, dentro do tema "Carga Horária e Conteúdos do Meu curso". Muitas vezes essas categorias não dizem respeito ao tema, mesmo estando inseridas nele. Optou-se por manter as falas contextualizadas nos temas em que surgiram para que se pudesse analisar os dados com maior veracidade e compreensão.

Esta categoria descreve falas dos alunos que ilustram suas atitudes frente a várias questões.

Uma dessas questões é a carga horária e outra é a avaliação.

> *...E isso acaba mexendo com a paranóia das pessoas, elas acabam pegando muita coisa, se sobrecarregando e não dão conta nem de fazer as obrigatórias, nem fazer as optativas, nem fazer nada...e acabam, com isso, comprometendo a qualidade da apropriação do curso... (P12)*

> *Eu tenho a impressão que a nossa carga...Ela dá pra ser leve, mas dá pra ser pesada e eu acho que o que mais influi nisso é...A gente não é mais nenhuma criança quando vem pro curso, sabe muitas vezes o que gosta, não gosta, o que quer...Mas cê acaba entrando no embalo, pega mais coisa do que dá conta, sem conhecer muito bem a coisa, experimenta, vai pra ela, de fato, ao longo do semestre sem conhecê-la ao invés de conhecer antes quando tá fazendo a matrícula, né...Conhece a disciplina cursando, não antes, conversando...Muitas vezes, de fato, a gente só consegue, naquele cotidiano pra saber, na experimentação, não tá falando, mas muitas vezes vai pelo impulso, sabe... (P19)*

> *...Já vi seminários, por exemplo, que eram a avaliação de uma disciplina, na qual o aluno se preocupou em decorar os dois parágrafos que cabiam a ele de apresentar naquele texto...que era prum grupo de cinco pessoas...chegar, falar: "Qual que eu tenho que ler...tá bom, tenho que falar disso?" E aí, vai lá, fala dois parágrafos e não faz idéia do que falou...e...vai seguindo o curso assim... (P12)*

Outras questões são o conteúdo e os docentes.

> *A maioria das pessoas entra na faculdade pra fazer Psicologia Clínica... têm uma idéia da Psicologia como clínica. O que tem a ver eu aprender que um rato aperta a barra... se eu quiser atender alguém? (P4)*

> *Porque às vezes eu vejo uma galera irritadíssima com os docentes, "Como que pode, falar assim em aula?" Mas ninguém levanta a mão pra ele na hora em que ele abriu espaço e falou "Professor, eu não estou gostando disso que você está falando, professor, vamos mudar esse jeito aí? Será que não tem um jeito melhor? Então...é muito mais fácil sentar na crítica e ficar lá...né, sentadão lá, igual um chefe apache, bravíssimo... (P9)*

As falas também ilustram atitudes frente a aulas que os alunos não gostam.

> *...Que eu sou apaixonada mesmo pelo curso e mesmo assim...tendo umas aulas chatas que eu também não agüento, mas, às vezes...essas aulas me permitem dar conta do curso, enfim...na verdade...sei lá...é isso...eu não tenho do que reclamar...no fundo, eu gosto do curso...da carga horária, dos conteúdos sim...tem aquelas aulas chatas, tem aqueles professores que não preparam aula, tem...a carga horária é pesada...às vezes é meio light, de um semestre pro*

> *outro...sabe...mas...em geral eu acho produtivo...não sei...nem sempre é pensado, sabe... "Ah, vamos fazer isso por isso, pra dar um sossego nisso"...mas...acaba se encaixando... (P10)*
>
> *...Lógico que não vamos esperar sentados "ai... vai ser dado"... não... e se não vai ser dado... vamos tentar transformar... eu acho que... pelo menos foi o que aconteceu comigo...as coisas que não foram dadas... eu tentei superar... correndo atrás... não sei se deu certo... vamos ver... ((risos))... mas acho que foi isso... (P2)*

As falas de alguns demonstram uma atitude de agir para mudar algumas condições que não agradam no curso, como P9 e P2, enquanto P10, por exemplo, parece demonstrar conformismo e adaptação às condições dadas, dizendo que estas permitem a ela dar conta do curso. P12 fala sobre o descompromisso de alguns alunos.

Na fala abaixo, P23 destaca a importância das discussões acadêmicas para a formação dos alunos e para sua atitude dentro do curso, em reflexões em grupo, por exemplo.

> *A minha sala, por exemplo, não se empenhava em discutir, né, em falar e em pensar, a gente pensa no Centro de Vivência, até a gente pensa nas coisas, mas em falar pra sala, discutir em sala, seminários, coisa acadêmicas, eu acho, eu acho que isso, não sei como, mas os professores precisavam de estratégias assim pra estimular as coisas acadêmicas e mostrar que uma discussão acadêmica, ela, tentar separar um pouco de quem tá falando, né, mas a idéia que a pessoa traga...E com essa idéia de que o conhecimento pode ser feito junto, né, e...Então eu acho que tão chegando os (espaços de exposição de pesquisas), as pessoas, "Não, tá achando ruim o meu trabalho, tá achando ruim o que eu falo", é...E acho que não é bem por aí, acho que se o curso, se a gente tivesse tido uma história, é aprender a discutir academicamente, não é aprender, que isso não se aprende, mas a oportunidade de discutir academicamente as coisas, mais profundamente, às vezes até, do que ficar em seminário ouvindo o colega e depois todo mundo vai embora... (P23)*

Categoria 2.5: A falta de envolvimento dos docentes

Esta categoria descreve falas que apontam o descompromisso de alguns docentes com as aulas ou os conteúdos. Segundo P9, este fator faz com que os alunos desgostem das disciplinas ou mesmo das abordagens.

> *Acaba ficando complicado porque essa falta de envolvimento dos docentes compromete você gostar da disciplina, às vezes, às vezes é isso que está faltando...não que você vá...você acaba ligando, não tem jeito, você liga, você fala "Ah, essa disciplina é horrível"... (P9)*

Segundo P11, quando o docente não leva a sério, os alunos também não levam.

> *...Não deu, né...não dava a disciplina, chegava atrasada, faltava, passava uns filmes pra gente, mas, não comentava sobre...ela não leva a sério, a gente também não leva a sério no fim das contas... (P11)*

Segundo P12, alguns professores tornam-se muito tendenciosos e acabam influenciando a forma como o aluno lida com o conteúdo da disciplina.

> *...É sempre diferentes maneiras de ver e acaba alimentando essas visões explicitamente católicas em alguns momentos, que acaba sendo muito tendencioso, e acaba não... (P12)*

Casos típicos sobre o Tema Carga Horária e Conteúdos no meu curso

Aqui são apresentadas falas que relatam situações que ilustram o tema que gerou as categorias:

> ***1)*** *... Eu sinto muito que algumas áreas... por exemplo (...) são privilegiadas dentro da psico aqui da (Nome da Universidade)...e até... assim... chega até a ter preconceito... com essas novas áreas... eu cheguei até a sentir na pele isso. Ano passado... no ano retrasado... a gente teve a Semana da Psico e veio a (nome de uma psicóloga da cidade) dar uma vivência de psicodrama e eu adorei... achei legal... fui atrás do curso pra fazer... mas como era muito caro e tinha bastante gente interessada na minha sala... eu conversei com ela... a gente montou um grupo... com preço muito mais barato e que ia vir todos... quase todos os profissionais da área... aqui de (nome da cidade) pra dar um curso pra gente... e eu acabei pedindo pro pessoal se podia usar uma sala aqui da faculdade e falaram que não tinha problema... sabe... falta de conhecimento da nossa parte... né? Não saber que tinha toda essa burocracia e tal... mas a gente foi errado... no ponto de ter ocupado uma sala... mas daí uma professora nossa ficou sabendo e falou pro diretor do departamento (sic.) que tava tendo um curso de Psicologia aqui... que tava numa sala... e ele... assim... teve uma postura ridícula... nada de conversar... nada de entender o que tava acontecendo... sabe? Nada de tentar olhar pra situação...exatamente...que é uma característica até do próprio curso... né? Ele forma psicólogos... mas não tem atitudes... assim de psicólogos... entendeu? Então...tanto que quando eu soube... assim... não foi comigo... foi com uma colega minha... mas...ele deu uma risada irônica... do tipo: "Nossa... psicodrama... que droga!" Sabe? E daí é*

> *complicado... assim... eu fiquei muito chateada... mas no fim a gente tirou daqui... a gente fez num espaço muito melhor... foi super legal... levamos até o fim... sabe... mas é isso... assim... basicamente o conteúdo do curso... eu acho que... é... foge do ideal da Universidade... da gente conhecer o universo... assim... da disciplina... né... da carreira acadêmica...e... sei lá... porque eu vejo muito a graduação como uma pincelada... sabe... eu tenho certeza absoluta que eu não vou sair daqui especialista e super pronta pra atuar em nenhuma área... entendeu? To aqui pra conhecer as áreas e pra escolher... depois... traçar meu caminho depois e correr atrás... mas... (P3)*

> ***2)*** *...Eu lembro que teve uma semana da psicologia que a gente organizou, que eu participava das reuniões da (uma espécie de Comissão de Organização de Curso) da época e que foi super rechaçado porque era um profissional, vindo de uma outra instituição, e que, por um dos docentes que estavam compondo o grupo, né, que achava absurdo os professores não terem acesso a isso, não poderem controlar isso, não poderem pensar, esses professores discutirem se valia a pena chamar aquele profissional, se ele não era um charlatão, como se as crianças não soubessem o que estão fazendo, como se elas tivessem escolhendo um canal de televisão errado, então, eu acho que há um pouco dessa babaquice, até no sentido de você tentar...é...puxar pra si, né, a responsabilidade por tudo, mas, com medo de o seu filho veja algo diferente, veja algo que ele goste, que você não pode oferecer, mas que outro pode, eu acho que eu senti meio isso, assim, e não uma coisa de verificar nossa autonomia pra ver se a gente está tendo responsabilidade pra fazer o que a gente está fazendo, porque a questão não foi se a gente estava escolhendo um profissional bom, foi por que a gente estava escolhendo um profissional bom se tinha tantos bons aqui...era isso que ninguém entendia, e era isso que a gente estava tentando passar, porque ficava parecendo que a gente estava contra a própria mesa, não era essa a colocação nossa, era conhecer o novo, então o novo era rechaçado dentro da própria instituição e isso torna muito difíceis as coisas, a gente não pode exigir que a (Universidade) promova tudo pra gente, mas a gente pode deixar que ela abra espaço pra que a gente crie essas oportunidades e é isso que não pode ser fechado, cantonado, porque isso mingua, limita a nossa formação, a nossa, o nosso desenvolvimento como profissional... (P9)*

As situações relatadas são exemplos de iniciativas tomadas pelos alunos para entrar em contato com maior diversidade de conteúdos e com profissionais diferentes, que foram anuladas pela instituição. No primeiro caso, a aluna admite o erro dos alunos em não terem se informado melhor quanto às regras da Universidade e ao uso de suas instalações físicas, entretanto, o uso de expressões como “Psicodrama....que droga!” pelo Chefe de Departamento, para descrever uma abordagem da Psicologia, se mostra preconceituoso. No segundo caso típico, a instituição parece colocar o aluno numa posição muito passiva e submissa através da opinião de um docente.

Síntese do tema “Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso”

No conjunto de categorias emergidas deste tema, constata-se que houve muitas sub-categorias a respeito da carga horária. Uma delas, relatou uma excessiva carga horária no curso. Outra demonstrou que os alunos destacaram a má distribuição da carga horária. Ainda outra demonstrou a má utilização da carga horária. Uma última sub-categoria demonstrou que a carga horária pode ser leve ou suficiente para alguns alunos, de acordo com a maneira com que eles administram sua formação. Todavia, algumas destas falas parecem focar-se em alguns contextos específicos ou sem suficiente aprofundamento da reflexão.

Surgiu uma categoria a respeito da implicação da instituição na questão da carga horária. Para os alunos, a instituição é conservadora e acadêmica, além de estar imersa em uma burocracia que bloqueia as transformações, a exemplo da Reforma Curricular.

A categoria sobre os “Problemas do curso” descreveu os relatos sobre a necessidade de adiantamento da atividade prática no curso, a descontextualização e falta de integração entre docentes e conteúdos, a necessidade dos conteúdos do curso serem digeridos, a ausência de diversidade, aprofundamento e atualização dos conteúdos, o enfoque psicanalítico do curso, a necessidade de maior número de disciplinas optativas, a função de “vitrine” do curso (apresentar a maior diversidade de conteúdos possível para que os alunos tenham o conhecimento de sua existência) e a necessidade de aprimoramento da forma como é dada a disciplina Ética no curso. Ainda houve o surgimento de uma última categoria sobre a falta de envolvimento dos docentes.

3º Tema:

3. Avaliações e Trabalhos no Meu Curso

Aqui são descritas categorias emergidas do tema “Avaliações e Trabalhos no Meu Curso”.

Categoria 3.1: Sobre o sentido da avaliação

Esta categoria descreve falas sobre o sentido que deve ter uma avaliação. P2 cita a falta de parâmetros estabelecidos para as avaliações. Os alunos ficam perdidos e não sabem sob quais critérios serão avaliados.

> *...Pro corpo de alunos... fica uma falta de clareza nos parâmetros...como que cada um olha o que na hora de avaliar... e como esses parâmetros não são certos... eu... pelo menos... me senti muito perdida em alguns momentos... em algumas avaliações... porque... como as aulas já eram estabelecidas de uma forma incerta... a avaliação ia no mesmo ritmo...de incerteza... que provoca insegurança em alguns momentos... às vezes um estresse desnecessário...(P2)*

> *...Eu acho que isso também tá ligado à falta de parâmetros... mas... nunca houve feed back ou discussão de trabalho ou de nota... acho que isso era primordial... porque você fazia... construía e não sabia pra onde aquilo tava indo... era simplesmente pra constar sua nota no final do semestre... então as avaliações e trabalhos perdiam muito o sentido nuclear deles... eu acho... porque não se discutia...não no sentido de correção mesmo... de construção pós nota... que seja...não pra mudar aquilo... (P2)*

P25 relata situação em que o professor o avaliou de acordo com sua apreensão do texto de uma apostila formulada pelo próprio professor.

> *O que eu respondi que eu respondi do meu entendimento, quando ele, na verdade, estava pedindo puramente que eu reproduzisse a teoria da apostila, que eu escrevesse o que estava escrito lá...(P25)*

P9 e P2 relatam a questão da falta de um retorno com relação às avaliações, pois muitos alunos desconhecem os motivos de ter recebido uma nota baixa ou alta.

> *...Que o trabalho é um formato bom, mas depende de como ele é feito, mas, eu percebi que tem que ter um retorno, assim, porque que você tá ido mal? E muitas vezes eu acho que não tem, eu sinto...um retorno do professor... (P9)*

> *..As coisas foram passando...e aí todo mundo se habituou a entregar um trabalho... botar debaixo da porta... sem nem nunca receber uma resposta do professor... ou o professor perguntar: "E aí... como foi pra você fazer esse trabalho?" Ou falar sobre isso. Alguns propõem auto avaliação... mas você notava que na turma seguinte a auto avaliação... tudo aquilo que algumas pessoas poderiam ter indicado pra mudar...por exemplo "ah... o que você acha que poderia mudar nessa disciplina?" "ah... podiam fazer ela em outro esquema"... aí você via no próximo semestre...nada daquilo que tava sendo discutido era colocado em prática. Então... era um auto avaliar sem razão de ser... sem aplicação... o que perde completamente o sentido... (P2)*

P2 também cita o fato de algumas ocasiões em que os alunos são ouvidos, como é o caso das auto-avaliações, entretanto, muitas vezes, o que é dito nessas auto-avaliações não é posto em prática, demonstrando ao aluno a pequena importância que teve esse processo.

> *Então... eu acho que os trabalhos... eles ficam... às vezes... muito perdidos... só idéias... assim. "Ah... faz isso... mais ou menos assim... tal... e acaba perdendo... acaba deixando de mostrar uma teoria que o professor tem passar... por conta de... sei lá... de uma inovação... de um achismo ou de um...até é válido... esse achismo... essa inovação... etc... mas que o professor não perca que ele tem um contato com o aluno... então... se ele não mostra esse método e o aluno fica sem saber o que tá fazendo... aí é que prejudica... sabe? que tenha alguma... um fundamento... alguma teoria de avaliação mesmo... não dá pra... quando a pessoa fala... o professor não vai nem corrigir... porque qualquer coisa que escrever é nove... então... não tem essa direção... sabe... eu acho que... pra você avaliar... etc... você tem que ter uma estrutura... uma metodologia que seja explicada pro cara que vai ser avaliado... (P6)*

P6 coloca uma questão importante que é a relevância de um professor explicar o sentido dos métodos de avaliação que ele utiliza. Muitas vezes os alunos desconhecem o sentido daqueles métodos e são avaliados de forma alienada.

> *As avaliações feitas por eles avaliam mesmo? Uma prova com duração de oito horas prova o quê? Prova sublinhado...((risos)) Essa aqui todo mundo deve falar disso...mas tudo bem. Acredito que os trabalhos podem produzir bastante e o profissional... posteriormente... não vai consultar seu material ou seu colega de trabalho? Começando por esta última... eu não gosto assim... quando o professor fala: prova é individual... não tem consulta...é que eu acho que não faz muito sentido na minha cabeça... eu acho que até é mais difícil fazer uma prova com consulta porque quem não estudou não vai conseguir consultar mesmo... (P1)*

Finalmente, P1 critica o modelo de prova individual sem consulta, pois acredita que este tipo de prova existe apenas para provar algo e não para avaliar se houve aproveitamento do aprendizado.

A partir dessas falas, podemos refletir sobre um tipo de avaliação que acaba perdendo seu sentido, uma vez que não há parâmetros, não há retorno e não há explicações aos alunos sobre os motivos que geraram esses métodos de avaliação. Percebemos, também, a muito citada exclusão dos alunos deste processo. Os docentes parecem não levá-los em consideração quando formulam esses sistemas.

Classe de Categoria 3.2: Críticas aos modelos de avaliação

Categoria 3.2.1: Necessidade de se promover maior produtividade, envolvimento

Aqui, P1 critica o modelo de avaliação predominante e destaca a importância do envolvimento por parte do aluno através de estratégias que promovam o contato com as pessoas, as discussões.

> *...Eu acho que essa questão da avaliação deveria ser repensada sim... né... de estar formando profissionais e não pra gente ficar decorando os textos...é...os trabalhos... eu acho que o professor não precisa passar um seminário... fazer um jogral... é... você fala essa parte aqui... as duas primeiras páginas do fulano... terceira e quarta páginas ele que fala... aí vira jogral... aí...mas promover também uns trabalhos que sejam mais produtivos...(P1)*

> *... Se alguém vai ser um grande profissional... se não vai...mais do que promover uma avaliação dos futuros profissionais... eles tinham que promover trabalhos... promover discussões... envolvimento... contato com as pessoas... a Psicologia não propõe isso? A gente mal tem contato com as pessoas... a gente não sai... eu acho que mais do que avaliar ou provar... é prova... né? Vamos fazer uma prova... vamos testar... vamos fazer um teste... testar... avaliar...*

> *provar... acho que não é isso que eles tinham que tá trabalhando neste sentido... tinham que tá trabalhando em outro sentido... não avaliando só... (P1)*

Categoria 3.2.2. As avaliações poderiam ser mais processuais

Nesta categoria, P4 aponta para a importância de avaliações processuais, que não sirvam para cobrar todo o conteúdo dado na disciplina em um único momento, criando estresse e pressão, mas sim para estimular o aluno a estudar freqüentemente e se aprofundar em cada conteúdo.

> *...A maioria das matérias que a gente teve até agora... o professor da um semestre inteiro de matéria e pede uma avaliação no final. Aí... parece que o conteúdo se acumula... sabe? Você vai estudar o semestre inteiro pra ter uma avaliação só... que vai conseguir apreender o que ele falou ou não. E aí acontece que todos os professores dão isso na mesma semana... então chega no final do semestre... todo mundo tem a semana do inferno... a gente vai ter prova de segunda a sexta... de todos os professores... maioria do conteúdo do semestre inteiro! As avaliações... eu sinto falta de ser como as do colegial... sabe? Igual tem... todo bimestre tem avaliação... tal? Acho que às vezes podia ser mais fácil assim... a gente aprende melhor... se você for avaliado mais vezes do que se for uma vez só. Porque aí acontece o quê? Se tiver mais provas... fica mais fácil de você se programar e estudar! (P4)*

> *Acho que tem a questão de nota... de rendimento... de aproveitamento dos alunos... mas isso ficava mais fácil se tivesse mais provas... e... eu acho que... pelos professores também... porque quem avalia tudo é o professor... né. Como ele dá prova...porque a gente já teve prova que o professor chegou no final do semestre e o professor falou "escreva o que você acha sobre isso!" . Só que pra gente escrever o que achava sobre isso... ele mandava... basicamente... ter lido...o conteúdo fica muito grande pra você chegar... em duas horas e escrever o que você achou. Talvez se você tivesse isso todo mês... um pouco mais divididos os conteúdos... (P4)*

Categoria 3.2.3. A falta de avaliações e a importância de um sistema que avalie

Esta categoria descreve falas que dão importância à avaliação. Segundo estes participantes, ela é necessária. Para P7, há pessoas que irão se formar com ela, mas podem não ter um conhecimento suficiente.

> *..Assim... que eu acho que a forma como o curso foi levado fez com que essas pessoas fossem passando... sabe... e eu acho que isso deve acontecer todo ano... eu acho que muita gente já deve ter se formado e não ter parado pra... pra refletir se era aquilo mesmo... se... se sabia o que tava fazendo e... e passou. E é um psicólogo... algumas pessoas que vão formar comigo vão ser psicólogas... e acho que algumas vão vir a formar mais pra frente e vai continuar assim. É... e aí eu acho que cai nas formas que são as avaliações que ocorrem no curso... né? (P7)*

Já P9 alerta para a questão de existirem alunos que são barrados na fase dos estágios. Este se mostra um problema muito grave no curso, porque alguns alunos não são aceitos em alguns estágios e muitas vezes são alunos que ficam marcados dentro do curso. Para P9, uma maior preocupação com a avaliação poderia trazer à tona essas questões anteriormente no curso e não apenas quando o aluno chega nos estágios.

> *...Os professores no começo...não querem ter trabalho...no começo dos anos...da universidade, então vai passando, vai passando a galera, vai passando, então é só você conversar que passa, passa, passa, passa...aí vai chegando mais pra frente, essa pessoa não consegue estágio...por quê que ela não conseguiu estágio? Olha que absurdo...por quê que não conseguiu? A instituição tem que promover estágio pra essa pessoa...ela não pensa que se tivesse barrado ela lá atrás, talvez hoje ela não fosse um problema, talvez hoje ela já tivesse se emendado...entendeu? E a gente vê muito isso aí fora...na minha classe mesmo, eu tenho, infelizmente, alguns exemplo, sabe? Tristes mesmo...gente que não se comprometeu de verdade com a coisa, né...não...e aí...você vê o jeito que age na supervisão, quando vai, quando não esquece...quando não leva transcrição quando é ele que tem que levar, entendeu? E você vê...é um comportamento que já vem desde o começo e que tem que ser detectado em algum ponto...tem que ser detectado no começo mesmo... e talvez um método avaliativo um pouco mais rígido e sem tanta chorumela, porque "Ah, professora, eu terminei com a minha namorada..."...na Psicologia todo mundo entende todo mundo... (P9)*

P13 acredita que algumas pessoas passam em algumas disciplinas sem saber nada.

> *...Conseguem enxergar um pouco mais o aluno e não ficar com esse lance de cobrar demasiadamente, assim, mas, ao mesmo tempo, eu acho que tem a possibilidade de você passar em diversas disciplinas e não saber nada... (P13)*

Para P3, poderia haver uma prova que avaliasse o profissional que ingressa no mercado.

> *Uma prova não no final do curso aqui da Universidade... entendeu? Uma prova geral... de todos os cursos de Psicologia... que nem a prova da OAB... por exemplo.*
> *Entrevistadora: Você acha que seria mesmo uma boa forma de avaliar?*
> *P3: Então... eu acho que...é...não necessariamente uma prova nesses moldes de prova escrita... depois prova oral... não sei... sabe? Algum método de avaliação...ou... não sei... algum acompanhamento pós profissional... não sei... alguma coisa... sabe? Que pudesse avaliar o profissional que entra no mercado... (P3)*

A participante P15 tenta demonstrar as funções da avaliação, que seriam verificar se o aluno cumpriu as etapas necessárias do curso e se elas fizeram sentido para ele.

> *...Eu acho que a avaliação serve pra fazer o aluno cumprir as etapas do curso e ver se ele está bem, acho que mais do que está bem, acho que se ele cumpriu as etapas do curso e aquilo fez um sentido pra ele, ainda que não seja exatamente o que o professor, não acho que o professor tem que avaliar o sentido que ele quer...Então, aquele aluno que entendeu do meu jeito passa, quem não entendeu, não...Mas, que tenha um tipo de avaliação que faça com que os alunos estejam ali pra aquilo, cumpram o papel de aluno, de quem estuda a matéria, pelo menos o mínimo, ainda que ele não goste da matéria, mas que ele acompanhe a grade, leia os textos, saiba do que tá falando, sabe? (P15)*

Para todos os participantes citados, é importante que haja uma avaliação séria, que sirva não apenas para cobrar os alunos, mas para detectar problemas e proporcionar atitudes frente a eles.

Categoria 3.2.4. Falta de objetividade e parâmetros

Nesta categoria, P12 e P15 alertam para a falta de objetividade e seriedade nas avaliações e responsabilizam, de certa forma, além do docente, também o aluno, que muitas vezes assume uma postura relaxada ou não permite que os professores façam avaliações.

> *...Agora, o que eu estou chamando de uma parcialidade, subjetiva por parte dos professores, é, por exemplo, quando eles se dispõem a cancelar uma prova mesmo, e, não poucas vezes, eu presenciei uma turma mais manhosa, em relação ao professor, "Ah, tá bom, vai!" Ai o professor fica querido, enfim, acaba satisfazendo uma vaidade do professor e não uma necessidade de "Ah, sou querido por esta turma", e todo mundo, "ai que bom"...e vamos todo mundo beber cerveja, enfim, acho que falta uma objetividade, de "Vamos ter uma prova!"...precisa de uma nota, a gente tá fazendo um curso e o sistema de ensino gira em torno disso por enquanto...a gente pode negociar como que se dá, mas tem que cumprir essa necessidade, que é uma falta de objetividade que eu não senti por parte de muitos professores do curso e...também...é...eu acabei sentindo, mesmo por parte do aluno, em função, também patrocinado por esta postura dos professores, eu senti, uma postura muito mais subjetiva e mesmo relaxada, por parte dos alunos... (P12)*

> *...Tem esse lado, mas acho assim, que de avaliação no curso, que eu percebo que são muito poucas, aí agora eu pensei nisso, né, até porque a gente não deixa eles darem, mas, são pouquíssimas avaliações e dentre as poucas que têm, menos ainda são avaliações sérias, eu acho, com critérios de avaliação, assim, rígidos, assim, tem avaliações que são mais reflexão, assim, então, o que todo mundo escreveu tá tudo bem, mas acho que o conteúdo também que a gente estuda fica mais difícil de avaliar, né... (P15)*

P6, P9 e P16 alertam para a confusão e falta de parâmetros com relação às avaliações. Segundo P6 há paradoxos muito grandes com relação à avaliação, dependendo dos docentes e das disciplinas.

> *...Muito difícil... por esta questão de avaliação... uma pessoa ser reprovada....e... assim... outra coisa... quanto avaliações e até trabalhos... eu vejo um paradoxo muito grande no curso... em todo curso até... todas as disciplinas têm um paradoxo. Tem disciplinas com provas muito difíceis... difíceis que eu digo... que exigem do aluno... uma... um seguimento na disciplina... no estudo... etc e provas que seriam provas de bate-papo... assim. Provas que você vai lá... fala uma coisinha e o professor... a professora te dá uma nota... ou seja... não carece nem de compreensão da disciplina... (P6)*

> *Nada precisa ser a ferro e fogo, mas eu acho que do jeito que tá, tá um boné velho, sabe? Todo mundo faz o que quer...e passa depois e vai e continua... (P9)*

> *...Eu acho que o curso de psicologia de (nome da cidade) tem uma discrepância, eu acho que existem disciplinas e professores que cobram grandes avaliações sem ter oferecido elementos e existem professores que não cobram avaliação*

> *nenhuma, né, e...E eu acho que isso precisa começar a ser dosado, começar a ser medido de alguma forma...(P16)*

Esta categoria nos remete à categoria 3.1, que relata a necessidade de a avaliação ter um sentido. As avaliações parecem ocorrer em função das próprias avaliações e os alunos alertam para a importância da reflexão sobre elas para que a situação se transforme.

Categoria 3.3: Os trabalhos são enriquecedores, permitem maior envolvimento e aprendizado

Esta categoria demonstra a importância que adquirem os trabalhos em detrimento das provas no curso. O envolvimento e o aproveitamento citados pelos alunos (P4, P9, P7, P11, P5 e P13) demonstram uma avaliação com maior sentido, em contraposição à falta de sentido relatada na categoria anterior.

> *...Às vezes você pega um trabalho... sabe? Torna interessante... torna legal... uma coisa... ai... como é que eu explico de um jeito melhor? É... assim... uma coisa que você não fazia idéia... mas que de repente... você conhece... você vê que é muito interessante... mas que você ainda não tinha tido oportunidade. Tem bastante coisa disso... (P4)*

> *...Eu penso que a avaliação, da forma que ela é feita, mais privilegiando os trabalhos, ela acaba sendo boa, é uma forma boa, porque pode ser mais crônico, né, o acompanhamento, você consegue ver se está sendo desenvolvido alguma coisa ou não, quando ela é assistida, quando você avalia um trabalho, mas, assim, você vai acompanhando ele, eu fiz um trabalho de (nome da disciplina) que durou boa parte do semestre... (P9)*

> *...Uma das melhores coisas que eu lembro e que eu aproveitei foram trabalhos e não provas realmente... assim... que foi o trabalho que a (nome da professora)... de (nome da disciplina) ... eu acho que eu aprendi muito... mesmo quando você faz um relatório sobre um paciente que você atende... acho que... é a hora que você senta pra refletir muito mais... (P7)*

> *Isso, acho que sim, você se envolve mais...trabalho dá muito mais, você se envolve muito mais do que fazer uma prova, assim, que, neste esquema de certo e errado, porque estas deste esquema que tem uma abertura, assim, maior, você*

> *também consegue se envolver muito sim, mas acho que é isso, se envolver... (P11)*
>
> *...Mas eu acho muito mais interessante, assim, a proposta de fazer um trabalho do que de fazer uma prova, porque, no trabalho, você pode pensar sobre o assunto, refletir, sabe? (P13)*

P5 destaca a proximidade com a prática que alguns trabalhos proporcionam e que os tornam mais ricos. Isto nos leva a uma associação com relatos citados anteriormente com relação à importância da prática ou de seu adiantamento no curso.

> *Então... as provas acabam sendo alternativas... os temas são muito amplos... então você escreve... você faz uma redação... você precisa de um tempo de elaboração e eles te dão... em alguns momentos... outros professores preferem dar prova na sala... mas... ainda assim... o número de professores que pedem relatórios... trabalhos vivenciais é muito grande... é um... coloquei aqui: "um passo pra prática"... então alguns... eles tentam associar "ó... já vamo começar!" Tem um estágio... não um estágio... mas vai lá... aplicar teste com criança. É um trabalho que tá a um passinho pra prática mesmo... supervisão... mas que ainda você tá naquele negócio... tendo aula... então você tá aprendendo. E não tem muito de certo e errado... eu acho isso legal... (P5)*

Assim, a partir desta categoria, podemos constatar o interesse e aprovação dos alunos com relação aos trabalhos utilizados como avaliação em seu curso, principalmente aqueles que se aproximam da atividade prática e permitem que o aluno entre em contato intenso com os temas propostos.

Categoria 3.4: A posição dos alunos sobre as avaliações e trabalhos

Esta categoria demonstra algumas atitudes dos alunos com relação à avaliação. Segundo P5, os alunos assumem a responsabilidade e as conseqüências de não ter estudado.

> *Mesmo a prova sendo em grupo. Eu acho que sim... Você... de alguma forma aprende... e se não aprender... depois você sofre as conseqüências... (P5)*

Já para P12, os alunos do curso são muito regredidos e imaturos e não conseguem aceitar as avaliações.

> *...Em comparação também, com outros cursos com os quais eu tive contato, é o curso onde o aluno é mais regredido, é mais imaturo, que eu já tive...de posturas de ter que fazer prova, de pessoalismo, de, numa sala de aula, "ai, ele me criticou, como assim, pode me criticar?"...e essa abertura de acolher o aluno nas ansiedades dele em relação a tudo o mais acaba dando margem a outros defeitos mais destrutivos... (P12)*

P8 relata que às vezes sente a falta de espaço dos colegas para questionar os docentes com relação à quantidade de avaliações.

> *E...às vezes eu fico meio encabulada porque...de olhar...falar que o trabalho tá surreal...e não achar que tem espaço pra ir lá tentar consertar...achar que pra reclamar você vai ser a chata da classe ((risos))...meio complicado...assim... (P8)*

Neste sentido, temos três posições diversas com relação às avaliações. Uma que coloca o aluno como ativo e responsável, outra na qual ele não consegue assumir sua responsabilidade e uma terceira que demonstra uma tentativa de atitude censurada.

Categoria 3.5: Deixar livre não é necessariamente positivo

Aqui nesta categoria, encontramos duas falas que ilustram que não há associação direta entre liberdade e efetividade na avaliação.

Segundo P3, muitas pessoas são aprovadas porque o curso é fácil e segundo P5, há pessoas que tem dificuldade de lidar com o que não está previamente determinado.

> *Mas assim... eu acho que tem o lado bom e o lado ruim dessa flexibilidade: o lado bom é que às vezes... com trabalhos... a gente se empenha... a gente se interessa pelo assunto... a gente leva a fundo e acaba até expandindo o conhecimento... né? Tirando que a gente acaba não tendo muito estresse... tipo "ah... tenho uma prova super difícil amanhã... tenho que estudar...e o professor é mó ruim...ruim pra dar nota. Então eu acho que não tem muito este estresse aqui dentro da Psicologia...por outro lado também... o problema de trabalho são os grupos... assim... porque fica aquela coisa do grupo... que sempre alguém faz e alguém não faz... sempre fica nas costas de um e não tem como o professor avaliar. Então... acho que vai da consciência de cada um... do que cada um tá interessado em fazer... acho que a gente já tá bem grande pra saber isso...só que*

> *acho que o problema disso... é que... não sei... eu vejo que muita gente... sei lá... passa... porque dá pra você empurrar o curso com a barriga até agora... (P3)*

> *Aí ela deixou alguns textos sobre psicanálise e arte... ela deixou agora... porque a gente pediu... deixou muito livre. Isso não acho necessariamente bom não! Depende de como você leva! Pessoas que têm dificuldade de lidar com a desorganização... com o que não está previamente determinado... ficam malucas. Então não acho necessariamente positivo... (P5)*

Categoria 3.6: Falta de comprometimento e preocupação de alunos e professores

Esta categoria demonstra a falta de comprometimento de alunos e professores com relação às avaliações. P24 cita situação em que a professora quase não se apresentava em aula e avaliou o aluno de forma insuficiente, uma vez que este afirma não ter se preocupado em demonstrar seus conhecimentos, fazendo na prova "um esculacho" e, apesar disso, ter sido aprovado. P26 apresenta situação em que os alunos tentaram conversar com uma professora sobre sua falta de compromisso com as aulas e sua atitude de ignorar a avaliação dos alunos sobre a disciplina, mas ela se esquivou e não conseguiu enfrentar o ocorrido. Para P12, os professores deveriam assumir mais uma postura profissional e os alunos aprenderem a aceitar a questão das avaliações, já que é algo pelo qual eles devem passar.

> *Ela, ela faltou em várias aulas, ela dava uma xavecada na porta e não ia dar aula, ela chegava atrasada, sabe? E...A prova dela, eu fiz um esculacho, né, copiei tudo da internet, foi totalmente tosco e tirei cinco bola, fiquei satisfeitíssimo...Nunca mais quero trabalhar com ela, sabe...((risos))...E acho que ela não tem a menor visão pra dar aula e tã... ((interrupção da fita))...(...)...Do conteúdo da disciplina dela, sabe, o quê que ela avaliou do que eu aprendi? Não avaliou nada, porque eu não demonstrei nada...(P24)*

> *...E não adianta falar com ela, porque hoje a gente ficou lá, "O quê que a gente vai fazer? O quê que a gente vai fazer?"...Daí a gente resolveu entrar todo mundo e conversar, né, tentar fazer ela entender, né, porque ela pediu, na aula anterior que a gente fizesse uma avaliação da disciplina, na avaliação todo mundo falou, né, "Olha, você não vem na aula, você não dá aula, passa um monte de filmes, depois não tem discussão, a gente não sabe o que você queria, passando esses filmes"...E aí a gente entrou pra conversar sobre isso aí, "Você avaliou, você leu, você, o quê que você pensou a respeito, vamos conversar"...Mas ela só fugia do assunto, era, assim, a pessoa, a gente falava*

> *de forma clara, não tinha como ela não entender o que a gente tava falando... "Olha, você não deu as aulas"...E ela falava de outras coisas...Aí desanima um pouco porque...(P26)*

> *....Eu acho que falta mesmo um comprometimento profissional por parte dos professores, de se assumirem como professores...e um comprometimento dos alunos, de se assumir como alunos e não como a criancinha que vai fazer birra ou porque não conseguiu a nota ou porque quer que seja... acho que seria uma outra crítica que eu teria pra fazer...só isso...(P12)*

Para P4, os docentes devem se envolver mais com processo de ensino, tentando entender as necessidades e deficiências dos alunos, aproximando-se deles.

> *...Parece que eles põem alguns trabalhos de modo como se a gente já conhecesse aquilo... e... às vezes... a gente não sabe o que é aquilo. E... fica muito mais difícil você... a gente correr atrás pra descobrir o que é aquilo... pra você falar no trabalho... do que se o professor explicasse "olha... eu quero que vocês façam isso...mas com...é...por isso... porque vai significar alguma coisa" Falta um pouco de tato "gente... eu quero que vocês façam isso... mas porque eu quero que vocês aprendam isso!". Às vezes eles jogam isso pra gente como se a gente já soubesse... como se fosse a coisa mais natural do mundo... (P4)*

Categoria 3.7: Posições favoráveis sobre avaliações

Nesta categoria, encontramos posições no sentido de uma reflexão favorável às avaliações e exemplos de avaliações bem sucedidas no curso.

> *A respeito disso, é, acho que os professores são, a maioria, né, não todos, mas eles têm sido bem abertos, assim, construindo a avaliação, com a sala, o quê que a sala acha melhor, o (nome do professor) é um exemplo disso, acho que foi fantástico o que ele fez, assim...Conseguiu, se não todos, acho que a maioria dos alunos ficaram satisfeitos, assim, com a forma da avaliação e...(P26)*

Na fala citada, P26 relata situação onde o professor conseguiu entrar em acordo com as necessidades dos alunos, entretanto, sem deixar de realizar a avaliação.

> *As avaliações, eu acho que por ser um pouco mais flexíveis, dão aquela chance de você pensar realmente o que você adquiriu daquela teoria que você leu, aquelas aulas que o professor deu, acho que provas só de perguntas, avaliações objetivas, assim, cê pode até ler a teoria, aprende o que é, mas cê não significa aquela teoria pra você...Então, eu acho que na maioria as avaliações aqui, pelo menos, tão caminhando pro ideal, eu gosto pelo menos...(P22)*

P22 acredita que a maior parte dos tipos de avaliações do curso está próxima do ideal por serem flexíveis, permitindo que o aluno pense sobre o conhecimento apropriado a partir da teoria.

> *Então eu acho que a avaliação, basicamente a prova, ela nos centraliza pra o tema em si que nós estamos estudando e eu acho importante esse processo de avaliação, principalmente na Psicologia, onde ela é pouco valorizada porque eu saio do curso com a impressão de que prova é uma coisa...Fazer uma prova pro docente não é uma coisa simples, uma prova inteligente, é uma coisa super complicada...E, eu fico...E tem toda a questão da avaliação e tal, então eu saio do, de avaliar, de corrigir e de fazer a comparação entre as notas ou entre os temas em si, eu fico com a impressão de que todo um discurso de que prova não avalia nada pra evitar a prova, pra evitar um trabalho ou pensar sobre um outro método de avaliação ou repensar a prova em si, porque eu acho que ela dá condições de preparo muito grande pra gente...(P19)*

Para P19, a prova proporciona condições de preparo profissional para os alunos, porém, não é valorizada no curso de Psicologia. Para esta participante, é trabalhoso elaborar uma boa avaliação.

> *...É difícil...sabe...mexer com...eu acho que tem poucas avaliações...realmente tem poucas eu acho...trabalhos...tem mais trabalhos do que avaliações, até...só que eu acho que tá bom... (P10)*

> *...Então eu estou satisfeita...e eu queria explicar por que também, por que em geral eu acho que eu sou mais satisfeita do que os outros...porque...eu fiz um semestre de Psicologia lá no meu país...e eu fiquei muito frustrada, sabe...então, eu já fiquei em relação à carreira, sabe..." ...Puxa, não tem uma faculdade que valha à pena...de Psicologia?"... Já vim assim, esperando uma coisa meio ah...sabe... (P10)*

P10 demonstra sua posição frente à quantidade de avaliações e explica que conhece outra realidade de um curso de Psicologia, dessa forma pode comparar os dois cursos e perceber as vantagens deste.

Estes relatos demonstram que apesar das críticas ao sistema avaliativo, que são muito presentes nos discursos dos alunos, existe também o reconhecimento, por parte de alguns estudantes, da dificuldade em se elaborar avaliações competentes e do esforço de alguns

docentes, que conseguem fazer isso de forma flexível, permitindo-se estar próximo do que os alunos consideram relevante nesse processo.

Categoria 3.8: Reforma Curricular

Dentro da proposta do tema "Avaliações e Trabalhos no meu curso", surgiu, na fala de P26, uma discussão que iniciou-se na avaliação de uma disciplina e chegou à Reforma Curricular que encontrava-se em processo na época da coleta de dados. Este relato demonstra como as questões a respeito de conteúdos, carga horária, avaliações, burocracia universitária, entre outros aspectos, estão interligados e permeiam o discurso dos alunos.

> *...Eu acredito nisso, que é conversando, que é nas aulas, no dia a dia que vai fazendo o curso mudar e melhorar...Essa Reforma Curricular, eu não tenho muita esperança que vá mudar alguma coisa não...*
> *Ent: Quer falar mais alguma coisa?*
> *P26: Não, só isso...((o gravado foi desligado e depois de um tempo religado))...Aí, na reunião com o alunos, a gente fazia, a gente fez um documento, colocando o que a gente achava melhor, um dos pontos foi essa questão que eu falei das obrigatórias diminuírem, reduzir, aumentar o número de optativas, em várias áreas também porque ter optativa de uma área só não é optativa, né...E fizemos um documento tal pra entregar na (espécie de Comissão Organizadora de Curso), mas a gente não vê resultado, é muito difícil os alunos terem alguma iniciativa, é muito difícil, como eu falei, era levado ao extremo, assim, a gente se sente muito palhaço e quando têm, a gente não vê acontecer nada...Aí é complicado...é complicado... (P26)*

Casos típicos do tema Avaliações e Trabalhos no Meu Curso

Aqui são apresentadas falas que relatam situações que ilustram o tema que gerou as categorias:

> ***1)*** *...Ela propôs que cada um pensasse num tema e fosse trabalhar esse tema... a gente fez praticamente uma pesquisa... então foi um semestre de trabalho... e ela ia passando materiais e cada grupo tinha um supervisor... então a gente*

trabalhou com sexualidade... foi atrás de pessoas pra gente fazer entrevista... sobre supervisão da (professora)... então... era uma coisa... então... a gente saiu da Universidade... a gente tinha que sair pra procurar pessoas e entrevistar e ler sobre aquilo e fazer uma introdução e escrever sobre o método que a gente tava usando... conclusões... ali sim... aí depois ainda tinha um seminário... eu acho que este tipo de trabalho é interessante...(P1)

2) *Porque quando ele chegou na sala... a proposta dele era uma proposta de fugir de uma mesmice... de uma coisa muito... que todo mundo fazia... tanto que ele entrou na sala e falou: ó... minha proposta é essa... eu quero ver a proposta de vocês e a gente vai trabalhar junto... então... tanto que tudo era negociado com ele... então apresentar um seminário tipo jogral ia enrolar uma pessoa que não tava enrolando... ficaria feio fazer isso... nesse sentido...e ele foi muito honesto com a gente... a gente conversava com ele o que a gente queria... ele falava... olha... eu quero isso... vocês querem isso... então vamos...e ele foi honesto neste sentido de não trabalhar nessa mesma lenga lenga... eu finjo que dou aula... vocês fingem que tão aprendendo e a gente vai fingindo...eu acho que neste sentido... a gente não podia enganar quem não tava enganando... né... (P1)*

3) *Quando fala de avaliação... eu lembro logo do (nome do professor)... da aula de (disciplina). Foi muito divertido... porque ele dá dinâmica... ele busca muito no aluno... tira muito do aluno... assim... o melhor dele... ele produz com o aluno... acho isso legal! E a nossa sala foi... a nossa sala... assim... o atual terceiro ano... a gente teve essa dinâmica e teve uma identificação muito grande com o professor e... assim... no fim... a última avaliação era teórica... a gente chegou e falou assim: "Então a gente pode escolher o jeito que a gente vai ser avaliado?" Ele falou: "Ah... então vamos pro (nome de lugar)... a gente marca um dia e vocês vão...a gente... na sala... a gente falou: "Não vamos falar pra ele o que vai ser... só vamos falar quê conceitos que ele quer que a gente aborde... então tá. Aí ficou de cada um ficar com um conceito... estudar... a sala se reuniu... foi... acho...que a sala juntou mesmo... produziu junto... é...e aí a gente montou uma dinâmica... de enovelar... assim... a gente ficou numa roda... aí a gente tava com um fio de lã e jogava pra uma pessoa... essa pessoa falava sua palavra... aí jogava pra outra pessoa... aí... ficou uma teia... ficou muito bonito... aí... a gente pensou em fazer dramatizações... tal... montar dramatizações sobre aqueles temas... então ficou muito vivencial... né? E... aí no fim... ele falou: "Então... vamos fazer... acabou assim... dele montando... ele comprou chopp pra gente... falou: "Ó... eu vou...todo mundo passou... tá todo mundo aprovado... to muito feliz com a... com o que vocês fizeram com a disciplina... vocês adivinharam que eu ia fazer uma dinâmica que ia abordar esse aspecto de união... de colaboração... neste sentido... (P5)*

4) *Tipo... teve uma matéria que eu fiquei... era uma matéria que acho que...foi... foi no primeiro semestre do ano passado... terceiro semestre do curso... né! É... que era pra fazer a resenha crítica de um livro. E a galera... assim... comprou resenha na internet... sabe? Teve gente que entregou uma folha a lápis... entendeu? E eu gostei do livro... eu demoro pra ler... mas eu gostei do livro... me empolguei... acabou a aula... eu fiquei mais uma semana aqui... fazendo a resenha... não sei o quê... ficou com quase vinte páginas... eu entreguei num dia... no dia seguinte saiu minha média... sabe quando você olha... você fala*

> *assim "Eu tenho certeza que ela não leu meu trabalho!". Sabe? É extremamente frustrante... (P8)*

Aqui, as três primeiras falas relatam experiências de avaliações que promoveram envolvimento. Na primeira fala, a docente permitiu aos alunos que buscassem um tema para pesquisar e nas duas outras falas, o processo de avaliação foi construídos pelos alunos e docentes conjuntamente.

Já a última fala ilustra a falta de interesse da docente pela avaliação que fez com que o trabalho da aluna perdesse o sentido, além de ser uma experiência extremamente frustrante.

Essas situações demonstram a riqueza proporcionada pelas experiências em que os alunos têm autonomia e são chamados a participar do processo de avaliação. Entretanto, nenhum dos docentes abandonou o processo, ou permitiu liberdade total. Eles acompanharam os alunos, dando suporte para a atividade.

Síntese das categorias do tema "Avaliações e Trabalhos no Meu Curso"

O conjunto de categorias surgidas neste tema possibilitou encontrar muitos relatos sobre o sentido da avaliação e a importância de haver um sentido e se ter consciência dele.

Além disso, houve uma categoria sobre as críticas às avaliações. Entre as sub-categorias relativas a essas críticas, podemos encontrar: A necessidade de se promover maior envolvimento e produtividade, a necessidade de avaliações mais processuais; a falta de avaliações e a importância de um sistema que avalie; a falta de objetividade e parâmetros nas avaliações.

Houve uma categoria sobre os trabalhos e sua riqueza e possibilidade de promover envolvimento e aprendizado, uma categoria sobre a posição dos alunos com relação à avaliação, uma categoria sobre a liberdade não ser necessariamente positiva nas avaliações, uma categoria

sobre a falta de compromisso de alunos e docentes e, por fim as posições favoráveis com relação às avaliações.

Dessa forma, podemos refletir sobre a avaliação ser um tema polêmico neste curso, devido ao número de falas e de críticas. Houve uma categoria que ressaltou a importância da existência da avaliação. Entretanto, as críticas são muitas e muito variadas. Além disso, os alunos demonstram dar preferência aos trabalhos em detrimento de provas tradicionais, além de também serem exigentes quanto aos parâmetros e sentido da avaliação.

4º Tema:

4. As Aulas

Categoria 4.1: Aulas muito longas: "Monólogos de quatro horas"

Nesta categoria, os participantes criticam as aulas muito longas e destacam a incapacidade do aluno de conseguir manter a atenção durante grande tempo. P1, inicialmente relata sua própria incapacidade de prestar atenção, mas depois destaca a situação de alguns docentes que ficam falando sozinhos durante muito tempo, sem a participação do aluno, o que torna as aulas monótonas.

> *...Os monólogos de quatro horas... as aulas demoram muito tempo. E não tem quem fique atento a uma aula... a uma pessoa falando mais de quatro... mais de uma hora seguida eu já acho impossível ((risos))! Aí eu coloquei aqui capacidade... aí eu coloquei o in aqui... capacidade de concentração... porque eu não sei quem concentra tanto tempo... aí eu botei um in aqui... entre parênteses... incapacidade de concentração... to falando... isso é muito particular meu... esse primeiro... essa primeira expressão... porque eu tenho uma incapacidade horrorosa de me concentrar na fala de alguém... isso é uma coisa minha mesmo... eu não consigo ouvir uma pessoa falando... falando... não consigo... então eu prefiro ler até em casa... do que prestar atenção na aula... já desisti das aulas... eu to no quinto ano e não consigo me concentrar. E... eu acho que os monólogos dos professores... eles atrapalham... porque ficam as*

> *aulas... das duas da tarde... até... três... quatro... cinco... seis... vai terminar às seis... aí não tem quem agüente... tem aula que começa às oito e termina ao meio-dia... e o professor não pára... (P1)*

P1 e P4 citam a falta de percepção de alguns professores com relação às atitudes dos alunos. Muitos alunos dormem e os docentes nem se dão conta.

> *...Eu acho que as aulas poderiam ser menos Blá Blá Blá... menos monólogos... algumas aulas são menos assim... outras são mais... o professor tá falando e ele acha que tá todo mundo prestando atenção... tá todo mundo dormindo... mas ele acha... as aulas do (professor)... elas não eram aulas teóricas... ele saía pelo campo... não... eu não sou apaixonada por ele... de jeito nenhum... mas pelo menos ele... é...ele não foi um bom exemplo... Mas, por exemplo... as aulas de (nome da disciplina)... eu acho que eram aulas que valiam a pena... de estar ali... então o (nome do professor)... ele mal falava nas aulas... incrível como que alguém dá uma aula tão bem dada sem falar muito e o (nome do professor) é bom nisso... (P1)*

> *Longas... no sentido de às vezes a gente ter três horas de aula... quatro horas de aula. Às vezes tem três horas de aula e o professor não dá intervalo... ou um intervalinho pequeno. É difícil cê ficar três horas sentado numa carteira... professor falando... ainda professor com aquela vozinha baixa...ou fala de um jeito que você fica assiiiim... que se você não sentar na primeira carteira da frente dele e ficar assim... você não vai conseguir prestar atenção... (P4)*

P5 já relata a tentativa de comunicar a docente e a falta de resultado.

> *...Duração das aulas de duas horas... acho bom... acho legal. Agora... mais que isso... não dá! Nem professor... nem aluno conseguem prestar atenção. Foi como numa avaliação da (nome da professora)... eu falei: "(nome da professora)... não dá... são três horas!". E ela não pára! Tem professor que não para de falar... (P5)*

Assim, a partir destas falas, pode-se associar as aulas muito longas à falta de atenção do docente com relação à efetividade da aula.

Classe de Categoria 4.2: O papel dos docentes no resultado das aulas

Categoria 4.2.1. As aulas dependem dos docentes

Aqui nesta categoria, os alunos parecem considerar as aulas responsabilidade do docente. Há docentes mais preocupados e envolvidos, conforme P4, que tornam a aula melhor e mais produtiva. Segundo P4 e P3, a aula depende da dinâmica do professor.

> *...Agora a gente está tendo... começou há umas duas semanas a aula da (nome da professora)... de (matéria)... ela tá fazendo só discussão... então... assim... está legal... porque... apesar de ser três horas de aula... a gente tem mais espaço... é mais aberto pra gente... sabe... porque... primeira parte da aula... ela vai... ela fala rapidinho do quê que é... do que ela quer com aquilo. Aí... senta em pequenos grupos... a gente conversa... a gente discute... aí depois tem uma discussão geral... entendeu? E... às vezes... são três horas de aula... mas são três horas interessantes. Por isso que eu falei... depende muito da dinâmica do professor... tem professor que faz três horas de aula virarem cinco e tem professor que faz a aula de três horas virarem duas! (P4)*

> *...Eu acho que as aulas... elas dependem principalmente dos docentes... sabe? E aqui a gente encontra vários tipos de docentes. É... assim... aqueles que realmente gostam e você vê que eles se preocupam... se a classe tá mais barulhenta... se a classe tá mais agitada... eles param... perguntam o que tá acontecendo...um exemplo claro que a gente teve até hoje é a ((nome de uma docente)) e a ((nome de outra docente)) também... era super preocupada... (...)... mas também tem aqueles que tão nem aí... eles tão sendo pagos pra dar aula e eles vão lá e vão lá e dão aula pra três alunos e eles não param a aula pra ver o que tá acontecendo... não ver porque que a galera tá saindo... entendeu? (P3)*

P14 e P15 ressaltam o vínculo de dependência entre a aula e o docente, P14 até cita que não consegue pensar nas aulas sem pensar nos docentes.

> *...Aulas que eu não sabia o sentido delas tarem acontecendo, sabe? E, mas aí é que está, não são as aulas, mas quem tá administrando isso... (P14)*

> *..Que eu não consigo pensar as aulas sem pensar nos professores que dão as aulas...Então eu acho que está muito relacionado, assim, pra entender o curso, eu vejo que tem aula que o conteúdo nem é tão interessante, é super massante, mas que o professor dá um jeito e aquela aula fica super interessante... (P15)*

Dessa forma, parece pertinente pensar que os alunos citados não assumem sua responsabilidade perante a aula. Depende sempre do docente a aula funcionar. Assim, eles se isentam de tomar atitudes que poderiam possibilitar alguma mudança.

Categoria 4.2.2. Descompromisso e falta de sensibilidade dos docentes

Estas falas demonstram a enorme falta de comprometimento de alguns docentes para com as aulas, conforme já citado em outras categorias. P7 relata a fama que alguns docentes têm de não passar o conteúdo programado e não comparecer às aulas. P8 cita o caso de professores que dão aula olhando para o computador.

> *...Teve muitas que eu não consegui nem ficar dentro... sabe... que eu saí... que era evidente o pouco caso... assim... teve professor que chegou a perguntar "Olha... vocês vão vir tal dia... porque se vocês não forem vir... eu não vou vir... sabe?". Então...é... e muitas pessoas que a gente já está cansado de escutar todo mundo falar... alguns professores e os próprios professores já sabem dessa fama de não dar o que a matéria propõe... de passar filme e não ter a capacidade de vir pra por o filme pros alunos...se você tem tantas aulas obrigatórias que você tem que dar num semestre... o professor foi reprovado... porque ele compareceu a cinco delas... (P7)*

> *...A gente brinca que tem professor que parece que tá num outro universo, né? Está dando aula e passa a aula inteira olhando pro aparelho...assim...se a classe tiver um aluno ele vai tá dando aula igual...sabe? (P8)*

P11 e P3 também citam os docentes que quase ou nunca se apresentam para ministrar a aula.

> *...Acho que foi...foi a ((nome da professora)), na disciplina de ((nome da disciplina))... "Ela é obrigatória, eu não sei se vocês iam querer tá aqui, mas ela é e eu to aqui e vocês também"...e aí fica meio estranho você ouvir, assim, no primeiro dia de aula...e...mas, também, e outras que nem deram aula... (P11)*

> *Então eu não sei o que passa na cabeça de uma pessoa que vai lá... dá aula pra três pessoas... entendeu e não faz nada... não muda nada e continua querendo a disciplina... não sei... assim... sabe? (...) E voltando a esses que não tão nem aí... que não ligam pras pessoas... tem aqueles que nem dão aula... na verdade... que*

> *aparecem de vez em quando... dão meia horinha de aula... passam uma coisa que é muito importante de uma forma muito superficial... (P3)*

P5 afirma que professores não têm interesse em ensinar, mas sim em pesquisar.

> *Primeiro você discute em grupo... depois você discute com o professor... eu acho isso difícil de fazer... porque professor não tá querendo muito te ensinar... ele tá querendo pesquisar. É...não são todos professores que tão interessados em ensinar. Eu acho diferente... não sei como que dá pra trazer isso pra Psicologia. Não sei se dá pra adequar... (P5)*

P4 cita o professor que não se preocupa se a sala está cheia de alunos ou se só há três alunos.

> *Mas às vezes é muito do feeling do professor... tem professor que sente que a sala não tá rendendo... não sei o que... então vai... dá uma pausa... conversa... faz uma brincadeira... que às vezes parece que volta e rende melhor. Tem professor que não percebe... então... às vezes ele tá falando sozinho... a gente tinha um professor que parecia que o óculos que fazia enxergar um monte de gente na sala porque ninguém dava conta de ficar na sala... tinha três... quatro pessoas no final da aula e ele continuava falando do mesmo jeito que no começo da aula... (P4)*

P10 denuncia que alguns professores, apesar do tamanho descaso com relação à graduação, continuam dando aula pelo prestígio que têm e pelo cargo que ocupam na Universidade.

> *...Mas tem professores que só ficam mesmo porque eles ocupam um cargo muito alto, que nunca vão ser tiradas do cargo...e continuam passando a mesma besteira de sempre...de dez anos atrás...que são aulas muito...muito...que eu acho até um desrespeito, sabe? (P10)*

A partir desses dados é possível perceber uma grande desvalorização da aula por parte de alguns docentes, que comparecem por obrigação, para marcar presença ou não comparecem. Outros docentes não se preocupam com a efetividade da aula, sendo que a maioria dos alunos não comparece à sua aula e eles não tomam atitude.

Categoria 4.2.3. Docentes flexíveis

Esta categoria relata o reconhecimento de P4 e P9 a respeito da flexibilidade de alguns docentes. Segundo P4, os alunos têm espaço para discutir e questionar com a maioria dos docentes. Para P9, é interessante na Psicologia a posição do docente de assumir com humildade o desconhecimento.

> *Aqui a gente tem muito disso... isso é legal também... que muitos professores fazem... põem todo mundo sentado em roda pra discutir melhor... pra todo mundo argumentar... pra... "talvez aquele teórico fale assim... assim... assado... não sei quem faz desse jeito...é... mas eu não concordo com ele quando ele fala desse jeito!". A gente tem esse espaço... isso é legal... sabe... a maioria dos professores estão abertos pra discutir... pra provocar... (P4)*

> *...E eu acho mais interessante na Psicologia...é aquela questão de você se dar conta de que você não sabe, né...e...da humildade mesmo de alguns professores de dizer "Eu não sei isso"... então eu acho que eles terem se permitido não saber, é algo extremamente importante pra gente como aluno... (P9)*

Categoria 4.2.4. Dificuldade de elaboração da aula

Nesta categoria, P11 reconhece a dificuldade dos docentes em criarem uma aula mais atraente e fácil, conseguindo motivar os alunos.

> *Difícil falar das aulas, eu achei...porque...às vezes e ficava pensando assim, que a aula tava chata ou que jeito pra mudar e parecer mais atraente e mais produtiva e...como aluno já foi difícil ver...deve ser difícil pro professor também pensar numa maneira de conseguir que a gente ficasse mais atraído, mais motivado, assim, né... (P11)*

> *...Não é muito fácil não, dar aula, assim...é...conseguir passar um conhecimento de uma maneira atraente, fácil, que as pessoas tão entendendo, tão motivadas, assim... (P11)*

Categoria 4.3: Aula ideal

Esta categoria demonstra a opinião de alguns alunos sobre como deve ser uma aula. Para P5 e P12, a aula deve ser um encontro entre docentes e alunos, segundo P12, ela deve proporcionar o compartilhamento de experiências, segundo P5, é importante um docente que explique bem.

> *Eu acho que é necessário você se encontrar com o professor... é necessário você ter uma direção pra onde você deve olhar no futuro. Agora... que nome que eu dou pra isso eu não sei... deixa eu pensar...É muito mais chamativo... muito mais motivador quando você tem alguém que te explica muito bem... muito mais fácil. Mas não te ensina a pensar ... (P5)*

> *...Aula que legitime o encontro de alunos na sala de aula com algum professor que tem lá sua experiência e que deve ser compartilhada, que é um objetivo desse encontro, disso eu sinto falta, foram poucos os professores que se preocuparam com isso, né? De...levar em consideração que aula é um encontro entre alunos e professor, sendo que o professor tem um conhecimento que é interessante ser compartilhado por todos, pelos alunos e pelo professor e que aquela situação não é perfeita sobre esse pretexto, isso eu senti falta... (P12)*

Para P10, é importante que o docente tenha didática, além de conhecimento.

> *...Eu acho que tem que ter principalmente, boa didática também, porque não adianta ele saber, porque tem uns professores assim também...que são muito bons, sabe? Gente...eles sabem muito...mas eles não conseguem passar...então...(...)...então tem que ter um domínio do conteúdo...atualizado...tem que permitir um diálogo, eu acho, né, tem uns que ficam só na aula expositiva também...não...eu acho que tem que ter um tipo de...não sei...incentivar as perguntas, a participação dos alunos...(...) Porque tem uns professores que...mesmo eles tendo domínio, eles não tão afim, sabe? (P10)*

P19 destaca a paixão e a sedução como elementos que tornam uma aula melhor.

> *A paixão que ela trazia pras aulas e que é a linha de pesquisa dela, assim, era tão sedutora, me encantava, assim, eu acho muito sintomático quantos alunos que fazem o estágio dela, assim, sabe, você quer sentir essa energia, essa paixão, quer encantar, seduzir, se tem uma coisa que fica muito na minha cabeça é o quanto eu tenho vontade de dar aula... (P19)*

P25 acredita ser relevante o docente acreditar que os alunos não detém aquele conhecimento, além de estimulá-los a desenvolver seus próprios questionamentos.

> *Uma aula boa..Eu até escrevi isso aqui, é uma aula que o professor...Realmente, que o professor parte do princípio que os alunos não têm o conhecimento daquilo...(...) o principal de uma boa aula é fazer o aluno pensar por si mesmo, levantar seus próprios questionamentos e não só isso, pode ter uma aula ruim que faça os alunos saírem pensando por si mesmos, mas com uma série de dúvidas que não entenderam nada...(P25)*

P19 ressalta a importância do espaço da aula para a contextualização e localização do conteúdo, que é feita pelo docente.

> *Acho que é um pouco de trazer a coerência daquele momento da aula, de a gente estar fazendo essa troca da informação porque ele tem a leitura dele, o docente, sem dúvida e a gente tem a nossa, o quê que a gente faz pra conseguir conciliar, negociar e ver, tentar negociar esses posicionamentos e fazer significar a disciplina, eu acho que essa coerência, ela é muito importante na disciplina...E muitas vezes, uma aula expositiva, ela traz, ela contextualiza o texto, por quê que tá falando, como é que tá, onde é que nós vamos utilizar tal coisa, como os outros autores pensavam sobre esta perspectiva, você abre um leque de posicionamentos pra estar pensando tal tema e coloca o aluno em discussão, mas o docente não deixa de se colocar ali e deixar ao bel prazer do aluno...Claro que é crítico, claro que se posiciona, mas não é uma coisa tão...Eu acho que não dá pra ser tão jogado como é muitas vezes, sabe? (P19)*

Para P7, algo deve ser dado em aula, mesmo que as pessoas tenham a necessidade de ler bastante, mas algo deve ser passado no momento da aula.

> *...Então eu acho que não pode ser radical... assim... dizem que na Psicologia você tem que ler muito... mas... alguma coisa você tem que dar em sala... alguma coisa você tem que passar... você não sabe se as pessoas leram... claro que é obrigação delas... mas... às vezes elas não leram e às vezes elas têm um interesse por aquilo... (P7)*

Esta categoria demonstra que apesar da desvalorização do espaço da aula em algumas falas, os alunos encontram sentido e relevância nesse espaço.

Classe de Categoria 4.4: Críticas às aulas

Categoria 4.4.1. Reflexão: Docentes e alunos não desejam participar das aulas

Aqui, P2 faz uma consideração importante sobre a necessidade de discussão sobre a falta de envolvimento tanto do alunos quanto do professor com as aulas.

> *...Porque elas têm o formato discutível... né? Falta engajamento por parte dos alunos que matam aula... ficam fora da aula... chegam atrasados... falta de engajamento mesmo...eu acho que isso acontece por alguma razão... mas a gente não sabe que razão é essa... não dá pra pensar que é uma legião de Macunaímas... é...eu acho que existe uma sede... no começo... por conteúdo... aula... curiosidade... uma coisa que acaba sendo contaminada ao longo dos anos e ...então...qual é a razão da ausência de aluno em sala de aula...(...) e eu acho que este desgaste também vem deste formato... ele deveria ser repensado... é desgastante tanto pro professor... que prefere tá... a gente sente que o professor prefere tá fazendo qualquer outra coisa...é...menos ali em sala de aula...e o aluno também...prefere tá fazendo qualquer outra coisa... do que tá ali... assim... falta disposição pra estar junto em sala de aula ou em qualquer outro lugar... então... assim... exige um distanciamento grande entre aluno e professor... (P2)*

P26 acredita que é importante uma transformação de postura no sentido de uma reflexão sobre o modo como ocorrem as aulas.

> *A gente precisa, mas, acho que mudar a postura, né, de chegar e conversar e ver o quê que a gente já aprendeu também e não ficar repetindo porque agora no quarto ano, eu não agüento mais ficar ouvindo as mesmas coisas, porque todas as aulas são repetições de coisas que a gente já viu e eu não agüento mais ir pra aula...(P26)*

> *Ou a gente tem uma rigidez muito grande da maneira como é passado o conteúdo sem levar em consideração o aluno, como, também, às vezes a gente acaba tendo uma flexibilidade extremada na forma como é passado, de maneira que uma aula pára pra falar de uma pessoa no fundo da sala que tá quase chorando porque mobilizou demais aquele conteúdo... (P12)*

P12 fala sobre o paradoxo entre as aulas. De um lado, existe uma rigidez muito grande em algumas disciplinas e de outro, existe uma flexibilidade extremada que acaba tendendo à descaracterização da aula.

Categoria 4.4.2. Aula é desestimulante e frustrante

Estas falas mostram situações em que a aula torna-se frustrante ou desestimula o aluno. Para P6, a aula não estimula a busca de mais conhecimento por parte dos alunos, apenas mostra algumas teorias, mas não incentiva um aprofundamento.

> *...As aulas... na Psicologia... elas não vão fazer com que os alunos vão atrás das coisas... eu acho que ela limita um pouco quando ela fala assim "Isso daqui... essa teoria... não sei... assim... é isso... isso e isso". E explica e deixa um monte de dúvida. Aí... na outra aula... você vê uma teoria que explica outras coisas... e aí... o que acontece? Você vai se acomodando... você pega um pouquinho da teoria... você pega um pouquinho de outra...você vai só numa... e eu acho que aí... você fica com uma falta de referências... assim... porque você sabe mais ou menos... mas um aprofundamento... aquela coisa de...né... psicólogo é investigativo mesmo... assim... né... você tem que ir buscando as coisas... eu acho que a aula... ela não procura estimular isso... (P6)*

P6, em outra fala, também cita a segregação e a falta de relação entre disciplinas como fator de desestímulo.

> *Bom... minha vida inteira eu ficava pensando... "Onde eu vou usar isso que eu to aprendendo?" E aqui continua a mesma coisa... não tem nada relacionado com outras disciplinas ou outras coisas da faculdade... então as aulas pareciam muito... sei lá... muito... segregavam o assunto... limitavam até... e...no início do curso... então... pra mim... pareciam ruins pra mim... como eu falei no primeiro semestre... desestimulantes... e no fim também... pareciam muito ruins também... (P6)*

P8 conta sobre suas frustrações com relação à expectativa que tinha do ambiente da faculdade como um antro de conhecimento e pessoas dedicadas.

> *...Antes de entrar na faculdade...eu achava que a faculdade ia ser aquele antro de cdfs...que todo mundo ficasse na aula o tempo todo...que o professor desse aquela aula maravilhosa...e que no Centro de Vivência todo mundo discutisse as teorias ((risos)) ...Frustrou um pouquinho...(risos))...(P8)*

Já P9 afirma que as aulas são exercício de tolerância à frustração.

> *...Assim, me irrito com as aulas, mas fazer o quê? Faz parte...tolerância, tolerância...acho que a gente aprende mais é tolerância à frustração...chega no quarto ano já tá descolado de paciente que não vem, né...de tanto... (P9)*

Categoria 4.4.3. Desvalorização da aula

Esta categoria aponta o descrédito dos alunos com relação às aulas. P6 afirma que muitas vezes aprendeu mais não estando nas aulas.

> *Aula... acho que tem muita aula que eu não fui e que eu aprendi mais não estando na aula... (P6)*

P8 relata que o descaso, em alguns casos, parte do professor e também que aprendeu a desvalorizar a aula na faculdade.

> *Mas na maior parte das vezes o professor não tá interessado se você tá ouvindo ou não...não tá interessado se você faz as coisas ou não...é...o primeiro semestre de aula que a gente teve...com os roteiros de aula do ((nome do professor))...a galera li-te-ral-mente copiava palavra por palavra...teve um que uma vez que escreveu receita de bolo uma vez nos roteiros do ((nome do professor)) porque ele vista. Fulano...visto...Cicrano...visto...ele nem olha as questões...sabe? Eu acho que eu aprendi a desvalorizar a aula na faculdade...sabe? (P8)*

Já P23 afirma que seu maior desestímulo está ligado à desvalorização do espaço de aula pelos próprios colegas.

> *...O que me incomodava mais na aula era, não sei, eu sou muito, não é certinho, eu gosto de horário, aula que tem horário pra começar, tem hora pra começar, tem hora pra terminar, é importante a participação do aluno, então eu acho que às vezes o que me desestimulava era que eu cumpria horário, não ficava saindo, às vezes saía, não agüentava, mas procurava não sair da aula no meio...e meus colegas, não via nos meus colegas isso, então acho que isso desestimula, assim, "Peraí, será que eu sou idiota de tá assistindo as aulas e eles que tão certos de ficar lá fora ou é o contrário, né, onde será que tá o problema? (P23)*

P5 também reclama e parece não ver nada positivo com relação às aulas.

> *Então... sobre as aulas eu...só tenho a reclamar... assim...porque eu lembro... que quando eu vim pra faculdade me falaram assim: "Esquece... a última aula boa que cê vai ter na sua vida vai ser no cursinho... (P5)*

P20 denuncia o fato de a própria estrutura acadêmica promover a desvalorização da aula, na medida em que não são recompensados por ministrarem aulas ou supervisionarem estágios, enquanto sua carreira universitária é favorecida de acordo com suas atividades de pesquisa.

> *Mas, o que eu vejo é que é muito difícil de isso acontecer, na prática...Muito difícil cê fugir de uma aula expositiva, mais clássica e outra, não é só isso, é muito difícil também, pela estrutura da Universidade, o professor se dedicar às*

> *aulas, eu acho, porque tem a pesquisa e a pesquisa é muito mais recompensada dos que as aulas, os estágios, então, nem se fala...E nenhum professor ganha crédito ou nenhuma recompensa, vamos dizer assim, por ter um estágio, interessante, bom, que tá sendo...Agora, ele tem, ele é recompensado, vamos dizer assim, academicamente, ele tem frutos, ele colhe frutos muito melhores, mais interessantes, pensando nele, na carreira dele se ele tem uma pesquisa legal...Aula, outra coisa que não faz diferença nenhuma, ele tem que ir lá pra cumprir as horas dele (P20)*

Neste sentido, P23 também afirma que as dificuldades das aulas surgem na estrutura acadêmica. Ele denuncia o ritmo produtivo da Universidade que não possibilita o encontro entre seus agentes.

> *Então eles mesmos não se conversam, não sabem o quê que o outro tá fazendo e acho que isso é até um problema da Universidade hoje em dia, os alunos ficam cheios de estágio, cheio de coisa pra fazer, três estágios, pesquisa, bolsa de não sei o quê lá, os professores também têm que dar conta de relatório, de aula, não sei quê lá e aí acho que a gente entra num ritmo bem de fábrica mesmo, acho que a Universidade tá nesse ritmo, que não proporciona o encontro entre as pessoas, sabe, encontro entre os professores, entre os alunos "E aí, o quê você tá fazendo, tá pesquisando o quê?"..Né, acho que a Universidade se move nisso também, né, nos encontros paralelos, nas trocas paralelas, acho que isso até existe um pouco aqui no nosso curso, acho até que poderia existir mais, mas a gente entra num ritmo frenético de produção, de aula, de conhecimento e acho que esse ritmo não, acho que talvez porque se siga parâmetros de, às vezes das ciências biológicas, né, as agências, pra dar dinheiro pra professor, pra dar bolsa, pra pesquisa, às vezes se pautam em parâmetros pra julgar a matemática, a física, como eles julgam a produção desses professores das* Hard Sciences *aí, né, pra julgar os das* Soft Sciences, *que é a gente... (P23)*

Esta categoria demonstra uma dificuldade dos agentes da universidade (alunos, professores e a própria universidade, enquanto instituição) em acreditarem que o espaço da aula pode ser produtivo. São apontados inúmeros motivos para a ocorrência deste fato, desde o descompromisso dos professores, ou os modelos de aula, até a valorização de outros elementos pela instituição, em detrimento das aulas. Estes relatos apontam para a imprescindibilidade da discussão e reflexão sobre o assunto.

Categoria 4.4.4. As dificuldades do Primeiro ano

Nesta categoria, todas as falas demonstram uma opinião negativa a respeito das aulas do primeiro ano do curso. P9 afirma ter "boicotado" a maioria das aulas, P15 diz que as aulas eram dispensáveis, P3 acredita que foi bom estar empolgada com o ingresso no curso para não parar e pensar nas dificuldades do primeiro ano e, por último, para P22, o primeiro ano não significa muito para a formação.

> *Porque o primeiro semestre do curso é péssimo... péssimo... péssimo! Nossa... muito chato. Daí até acabou sendo boa essa minha empolgação... porque... sei lá... se eu tivesse pra pensar... eu acho que eu ficaria muito insegura quanto ao curso... sabe? Quanto... sei lá... quanto ao que poderia vir... se iria continuar ruim daquele jeito... se as matérias... se ficaria só naquilo...o que era a Psicologia que eu pensei tanto... o que iriam me passar... né? Mas aí agora... assim... com o passar dos semestres... isso foi melhorando...(P3)*

> *A maior parte das aulas, na verdade, do primeiro ano, é...eu boicotei, eu boicotei, boicotei mesmo, não agüentava...era um tédio ((risos)) era um tédio, um tédio, um sono... (P9)*

> *...No primeiro ano, assim, eu tenho uma imagem assim das aulas, assim, muito dispensáveis, sabe? Muito, assim, conteúdos muito mais, o teoricão... (P15)*

> *Se me perguntarem o quê que eu mudaria, no primeiro ano tem muita coisa que eu não gostava no primeiro ano, entendeu, basicão, eu acho que eu acho que eu passaria o primeiro ano sem vir na aula e não faria diferença na minha formação...(P22)*

Casos Típicos do tema As Aulas

Aqui são apresentadas situações que ilustram o tema que gerou as categorias:

> *1) ...Tem professor que liga o Data Show e tá mais interessado no Data Show do que em quem está atrás...E aconteceu uma coisa que é hilária na minha turma que é, que é fanta...que virou fantasia, assim, que faz parte do folclore...que teve um dia, uma aula, dessas em que o professor se interessa mais pelo Data Show do que pela gente, que uma emissora de TV veio filmar a sala e foram filmando e tinham três pessoas dentro da sala e o professor não se ligou nisso (...)Tanto que focalizaram só os três e cortaram a cena...A reportagem ficou engraçadíssima...Mostrou, só tinham os três e tanto que eles filmaram o canto e não tinha mais ninguém em volta...Então ficou muito denunciado assim, né... (P16)*

2) Hoje é valorizado a produtividade, acho que não é valorizado a graduação, né, a didática, o dar aula, tanto que acho que é o sintoma, que o sistema de avaliação do sistema Júpiter das disciplinas sumiram há dois semestres atrás, né e eu presenciei da (espécie de Comissão Organizadora de Curso), eu presenciei chegando os relatórios, quarenta metendo o pau no professor "Há, mas isso daqui o professor deve ter dado nota baixa pra todo mundo, "Tchau"...Eu falei "Mas quarenta, né, não é sintoma de alguma coisa? Não dá pra parar pra pensar"...Então eu acho que e é bonito ver docente falando "Ai, aqui tá minha preparação de aula", está certo que esses professores prepararam essa aula há trinta anos atrás, prepararam e leram antes de fazer, tiveram um cuidado, acho que a aula é isso, também um cuidado, não acho que a aula tem que ser expositiva sempre, não acho que tem que ser só debater, eu acho que tem flexibilidade...(P16)

3)...Lembrei de uma disciplina do (nome do professor), que foi no meu ano, eu não lembro o que tinha acontecido com ele, mas ele tava um pouco decepcionado com umas, com umas dos anos anteriores e ele resolveu mudar as coisas e eu lembro no primeiro dia de aula, ele chegou assim "O quê vocês querem ter?"...E ficou todo mundo "Como assim querem ter?"...Ele pôs tudo o que a gente poderia ter na lousa e a gente e a gente fez o cronograma e a gente discutiu como que a gente ia ser avaliado, escolheu formas alternativas de seminário, então, podia ser apresentação, podia ser filme, podia, sabe...E depois, a gente debatia...Então, isso foi, eu achei muito legal, porque foi um espaço de construção conjunta mesmo e acho que a gente, depois que a gente que montou o cronograma, fez as formas de avaliação e escolheu como seria, as pessoas participavam das discussões, eu acho que isso já desperta, assim, um interesse e é um espaço que você pode negociar, não é aquela coisa imposta que às vezes você não vê sentido em fazer...Eu acho que a questão é você sentir, é fazer sentido pra você está fazendo aquilo, está vendo como construtivo, como uma coisa que vai te trazer um conhecimento, o lance da construção ou desconstrução de algumas coisas...Né...E me lembro dessa disciplina que foi bem bacana nisso...(P18)

4)...Eu acho que isso é importante, mas eu acho que esse movimento por si, ele se apaga, eu acho, ele faz assim, está tão integrado já dentro da estrutura que eu não sei o quanto que isso vai influir, por isso que eu acho que a posição do aluno é importante, porque, eu acredito meio que assim, são quarenta alunos, mais ou menos, em cada aula, nesses quarenta alunos, você vai ter uma série de sujeitos diferentes, vão ter pessoas e eu vejo isso, que cada ano sempre vão ter pessoas que têm um interesse e têm uma vocação pra esse pensamento mais da esfera política do curso muito maior do que outras pessoas, essas pessoas vão atuar de um jeito pra mudança dessa estrutura, enquanto as outras pessoas, por exemplo, eu acho que eu posso ajudar nisso, em situações específicas, em microssituações, por exemplo, acontece uma situação na sala, com relação ao sistema avaliativo, que nem teve na aula da (nome da professora), a gente discutiu porque tinha gente que queria fazer o trabalho porque não ia dar conta e aí começou a uma discussão e essa discussão levou a quê? A votar e as pessoas votaram e continuou o mesmo sistema..Só que aí depois começaram a reclamar, "Ah, então pra quê ter feito essa bagunça, pra quê ter feito essa baderna?"...Não, foi uma estratégia que a gente conseguiu que um grupo

> *colocasse um questionamento, esse questionamento foi discutido, houve uma reflexão e a sala votou e a sala teve que assumir aquilo que escolheu, isso foi um processo de mudança no curso, porque se a gente tivesse aceitado "Ah, ela mandou fazer o trabalho porque o trabalho é qualificado", não seria, é uma mudança minúscula, mas eu acho que é o que realmente importa...Tem as mudanças grandes, as mudanças que vão passar, eu acho que essas mudanças são importantes, mas, se não é essa implicação pessoal da pessoa e a implicação pessoal não é assim, eu aqui sozinho comigo, não, mas eu estou na relação com as outras pessoas, com o curso, com as outras pessoas, isso tudo vai levando a um certo processo de mudança que eu acho que é muito mais eficiente (P27)*

O primeiro caso relatado demonstra a falta de sensibilidade docente para detectar e intervir na dificuldade dos alunos de manterem-se em sala de aula. Já o segundo caso relata a falta de iniciativa do curso em atentar para as reclamações dos alunos e promover transformações. Além disso, o estudante mostra ficar surpreso com os docentes que preparam aula, mostrando que isto não parece tão comum. Já P18, no terceiro caso, conta sobre experiência de aula com docente que decidiu construir a disciplina em conjunto com os alunos, desde o cronograma até as formas de avaliação, o que gerou satisfação na estudante e participação maior da turma. Por último, P27 relata situação em que ocorreu uma iniciativa da classe para promover mudanças no sistema avaliativo de uma disciplina. Para este aluno, o resultado da iniciativa não é tão importante como a postura dos alunos. Ele propõe que as mudanças sejam realizadas a partir de micro-situações e das relações entre as pessoas. Estas pequenas transformações são muito mais efetivas, segundo ele.

Síntese das categorias do tema "As Aulas"

O conjunto de categorias surgidas neste tema permite perceber a existência de muitos relatos a respeito das aulas muito longas, "os monólogos de quatro horas".

Os alunos também fazem muitos relatos sobre o papel dos professores no resultado das aulas. Entre as categorias formadas dentro desta classe de categoria, temos: As aulas dependem dos docentes, Descompromisso e falta de sensibilidade dos docentes, Docentes flexíveis e Não é fácil dar aula.

Entre as críticas às aulas, encontramos as categorias: Reflexão: docentes e alunos não desejam participar das aulas, Aula é desestimulante e frustrante, Desvalorização da aula e As dificuldades do primeiro ano.

A partir destas categorias surgidas nas falas dos alunos, é possível pensar que o modelo de aula mais comum no curso que agrada os alunos. Isto parece ser um consenso, já que há relatos de veteranos que passam para os calouros suas opiniões negativas, além de inúmeros relatos do descaso dos docentes para com as aulas. Constata-se que as aulas são mesmo, em sua maior parte, desacreditadas. Apenas uma categoria fala sobre a boa aula, a aula ideal. O restante das categorias traz críticas variadas. Entretanto, o fator que mais se mostra relevante nos discursos dos participantes é o que vincula as dinâmicas das aulas aos docentes responsáveis. Assim, pode-se fazer uma análise da situação partindo das atitudes dos docentes, dos alunos e da própria instituição, enquanto espaço em que se dão as relações sociais.

5º Tema: O Meu Curso de Psicologia

Classe de Categoria 5.1: A Formação

Categoria 5.1.1. A Formação geral

Esta categoria demonstra os relatos de alunos com relação à formação de maneira geral. As primeiras falas desta categoria demonstram a satisfação que o curso geralmente proporciona aos alunos. P1 afirma que precisa acreditar que a formação é satisfatória.

> *Depois de falar tudo isso... né... eu acho que realmente... existe uma formação aqui que deve ser satisfatória... e eu preciso acreditar que é satisfatória... uma formação profissional... eu acho que é...até que eu vou pra lá e converso com pessoas que se formaram lá no (Estado)... eu acho que ela garante uma formação profissional... a pessoa é formada... a pessoa ela é formada... vamos dizer: Ai... saí totalmente despreparada! Acho que não... você não sai ao Deus dará...o quê que eu faço... dá um suporte sim... acho que ela dá sim! Uma formação acadêmica...(P1)*

P3 afirma que sabe que deve buscar fora elementos que a faculdade não vai lhe proporcionar e que indicaria a outras pessoas fazer o curso em sua faculdade..

> *... Tentar absorver o que é interessante e buscar de outras maneiras aquilo que eu sei que a faculdade não vai me proporcionar... mas... de maneira geral eu não posso reclamar... eu não reclamaria... eu indicaria a alguém pra fazer o curso aqui... (P3)*

P10 afirma que o curso é satisfatório.

> *...Só que em geral, eu acho que o curso, assim, me ofereceu bastante, assim...é...como eu falei...não vim com expectativas, assim, talvez seja por isso...Mas, então, não sei...talvez tenha superado porque eu não vim...eu não sei...é...foi além, assim...eu acho que é satisfatório...eu coloquei aqui...eu acho que eu acumulei um certo conhecimento... (P10)*

> *...Que aqui tem um academicismo grande... então... todo mundo fazendo pesquisa... todo mundo... "eu preciso publicar um artigo... eu preciso defender minha monografia e... desde o segundo ano as pessoas já tão dizendo que já tão fazendo pesquisa... com Fulano de Tal... já tão pensando no mestrado... são poucos os profissionais aqui no estado de São Paulo que não fizeram mestrado... isto é uma coisa muito...poucos profissionais saíram dessa Universidade e não fizeram mestrado...então a formação acadêmica aqui ela é muito... tem uma tradição acadêmica muito forte...(P1)*

> *É...eu espero não ser um caminho finito...é...com parada...eu espero que continue... claro...e foi... assim... bem ambivalente... porque eu queria continuar*

> *trilhando... mas queria trocar de caminho o tempo todo...meu maior desafio foi permanecer no curso... (P2)*
>
> *...coloquei aqui "A busca de si". Ainda é uma configuração... para mim... de busca de identidade... porque agora cê tá formando uma outra identidade... que é a de profissional... profissional produtor... não só reprodutor. Porque antes a gente era profissional estudante... só que cê reproduzia um modelo... agora a gente tá reconfigurando... a gente tá produzindo coisas... (P5)*

P1 e P10 demonstram a experiência de poder comparar o curso com outros, P1 com os cursos de seu estado e P10 com o curso que iniciou em seu local de origem.

Já as outras falas tratam do academicismo presente no curso (P1), da ambivalência presente na própria formação, da esperança de que esta formação seja um caminho que não tenha fim (P2) e da busca de uma identidade que está se reconfigurando como produtora (P5).

Categoria 5.1.2. Formação profissional e pessoal entrelaçadas

Esta categoria mostra nos relatos dos alunos um reconhecimento quanto à integração entre a vida pessoal e a vida profissional no curso de Psicologia. Para P7, não há como existir uma formação completa se não houver um envolvimento pessoal.

> *E... eu acho que se não há esse envolvimento emocional da pessoa que está aqui fazendo a faculdade... eu acho que... no meu ponto de vista... não tem como ser uma formação completa... sabe? Tem que parar...eu ouvia antes "Você vai atender... você tem que fazer terapia... então se você vai fazer o estágio tal... você tem que fazer terapia... eu falava assim "Nossa... fica um negócio muito...". Cheguei a criticar isso falando que virava um círculo vicioso... então formavam-se psicólogos pra atender psicólogos que estavam em formação... mas... é muito necessário mesmo... eu acho... eu acho que... conforme a gente sente... a gente responde a isso... né? E a gente precisa entender que a gente tá respondendo a isso pra compreender as coisas que acontecem na nossa volta... (P7)*

Para P8 e P9, ocorre uma mudança interna durante a formação.

> *...A formação de um psicólogo... ela é uma coisa muito mais de uma construção subjetiva do que uma questão de nota...sabe? Ela tem que ser muito mais...é*

> *estranho falar isso...mas eu penso sensorial...sabe? É uma mudança interna não é um diploma... (P8)*

> *...Então, assim, o curso em geral, ele é seu, ele é só seu, você não tem como escapar disso...ou você encara essa viagem sua e você mesmo, ou vai fazer pedagogia, qualquer outra coisa que seja outro tipo de viagem, né, que não dentro de você mesmo... (P9)*

Para P10, não há como separar a história de vida e o curso.

> *...Então não dá pra separar a história de vida e o curso... (P10)*

Para P11, há um crescimento muito grande, profissional e pessoal.

> *...Por estar aqui, pelas pessoas com quem você convive, que você aprende, né...e...pela troca, com o professores, pela troca, acho que é muito...é um crescimento muito grande, muito crescimento, assim, crescimento como profissional, crescimento pessoal... (P11)*

P14 relata que o curso transformou tudo, desde as pessoas que conheceu, coisas que nem passavam pela sua cabeça, como a relação com família.

> *... Fazendo um balanço do...do tanto que eu me transformei nesses quatro, cinco anos, sabe? De tudo, de pessoas que eu conheci, de coisas que eu li, sabe e que eu nem...nem passava pela minha cabeça, de, nossa, de discussão de várias coisas e...de, de reconstruir tudo, de fazer aquela bagunça e depois de reconstruir...E aí tudo, sabe, como você se relaciona com a família, entra sexualidade, entra, é...religião, acho que tudo, tudo o curso transformou, não sei se foi o curso, mas me entregar a isso, sabe? (P14)*

P9 ainda faz outra consideração, sobre a prioridade que dá às suas relações estar ligada à Psicologia.

> *...Eu acho que eu priorizo muito as relações...por isso que eu fiz Psicologia também...né...então, pra mim era muito importante ter um grupo bom por perto, assim...né...ter...é...um contato positivo, assim, nutrir relações boas ao longo da minha formação, sobretudo porque eu ia ficar aqui sozinha... (P9)*

Categoria 5.1.3. Vivências, amadurecimento e olhar diferenciado

Esta categoria relata a questão do amadurecimento e do surgimento de um outro olhar para as experiências que é proporcionado pelas vivências do curso de Psicologia. P12 afirma

haver um maior cuidado, maior atenção e maior sensibilidade a partir da maturação proporcionada pelo saber psicológico.

> *...É uma maturação direcionada já pra um saber psicológico, de uma maneira ou de outra...então, por exemplo, a gente se pega sendo mais cuidadoso com a escolha de palavras, ou se pega sendo mais atencioso porque tá sendo ouvido, né, se a gente ouve alguém falando que tá se sentindo mal, isso tem um eco muito maior na gente do que nas outras pessoas, dá uma sensibilidade maior em relação aos outros... (P12)*

Já P13 afirma que o que a encanta na Psicologia é ter um olhar diferenciado sobre o mundo e as pessoas, além de valorizar os contatos que uma Universidade pública lhe proporcionou.

> *...Uma profissão que me encanta, me encantou...acho que, principalmente por me fazer ter um olhar diferenciado sobre o mundo e sobre as pessoas, entendeu? Poder enxergar outras coisas, sabe? Poder observar, assim, parar pra olhar as pessoas, se preocupar com as pessoas, com o mundo, acho que isso que eu vejo que o curso trouxe pra mim... (P13)*

> *...Esse contato com mais gente que pensa diferente, assim, que...cursa outro curso...eu também falei que fazer numa Universidade Pública, foi muito bom pra mim, porque eu sempre, eu vim de uma família que a gente sempre teve condição financeira muito boa e...sempre estudei em escola particular, e, vir pra uma Universidade pública, foi a oportunidade de entrar com contato com gente de todo nível socioeconômico, sabe? Tanto gente que tem muito dinheiro, gente que tem pouco... e ver assim, como as pessoas se posicionam diferente em relação a isso, aqui dentro, mesmo quem tem, quem não tem, é uma maneira diferente de se influenciar...eu tenho muitos amigos... (P13)*

P5 constata o valor de lidar com a diferença de uma forma muito própria.

> *Lidar com a diferença de uma forma muito própria... de uma forma que você pode se apropriar do que é o outro também e o que isso tá trazendo... (P5)*

Categoria 5.2: A Instituição: tradicionalismo, burocracia e falta de liberdade

Esta categoria demonstra o papel da instituição na formação e suas influências sobre ela. Para P1, a Universidade em que se inserem os participantes é extremamente tradicionalista e conservadora. Além disso, ela tende a se fechar e manter seus alunos protegidos.

> *...Eu acho extremamente conservadora... tradicionalista... você vê já pelo próprio processo do aluno ingressar na Universidade... você vê já que ela é conservadora e tradicionalista mesmo... desde a hora que você ingressa... você sente isso no vestibular... até a hora de você sair... de se formar... e...tudo... todos os processos da (nome da Universidade) ... tudo... tudo é muito conservador... eu acho...aí eu coloquei umas perguntas... porque as coisas que eu não tenho certeza... eu coloco umas perguntas... né... umas interrogações...é... "Liberta-se dos muros da (nome da Universidade) ou aprisiona-se cada vez mais?" A (nome da Universidade)... ela tem essa mania... ela começa a pôr muro em tudo quanto é lugar... pra ninguém entrar nela... os nossos acadêmicos precisam estar protegidos... aqui dentro dos muros... aí ela vai botando muro... vai fechando... botando guarita... então... não pode entrar...não pode...então a gente tem uma academia e os nossos filhos... eles têm que ficar presos aqui... protegidos da sociedade e tal...essa é a idéia que eu tenho dessa Universidade Pública... onde as pessoas precisam estar protegidas dentro de uma Universidade que é pública... né?! E mantida pela população...e a população não pode entrar... né... tem muro... com negócio elétrico em cima que dá choque...então o acadêmico fica lá dentro e a minha questão é se ele consegue se libertar dessa mãe toda aí... (P1)*

P12 constata que a burocracia presente na Universidade gera, na maioria das vezes, um impessoalismo, onde a responsabilidade não recai sobre ninguém.

> *Agora, por exemplo, a gente teve que interromper a nossa entrevista porque alguém ia usar a sala pra fazer um atendimento, só que a maneira como este estagiário se referiu a essa necessidade de estar fazendo o atendimento, foi extremamente protocolar, baseada numa burocracia, baseada num impessoalismo, né, "Eu tenho que interromper porque fui orientada pelo CPA, pelos meus superiores, pra interromper quando dá a hora, e tem que fazer esse atendimento", enfim, é uma coisa vazia, não é uma coisa pautada no "Não, mas tem outra pessoa que precisa de atendimento, que também precisa desse tipo de serviço que tá voltado pro sofrimento pessoal, que seja"...acaba envolvendo uma...aquilo que Sartre vai chamar de burocracia, que é o impessoalismo, é o poder na forma de um impessoalismo, né...você tem um exercício de poder, de você dominar o outro, de se impor em relação ao outro, mas que a responsabilidade cai sobre ninguém, no final das contas, é muito mais um meio de você se, um meio cego de você se impor, do que uma maneira humana e que tenha sentido pra você agir e que acaba sendo uma coisa extremamente contrastante com uma Psicologia, né, que é um saber do homem, mas sobre o homem, e já cai por terra uma burocracia, por princípio deveria cair numa burocracia, uma racionalização, ou mesmo uma linguagem que privilegia os afetos como primeiro plano, devia cair tudo isso, levando em consideração que*

> *é uma pessoa, é uma relação, é um encontro, né, é uma atuação que deveria ser guiada pelo sentido do que tá acontecendo, e não por uma burocracia, um protocolo, alguma coisa assim...por isso que eu não gosto do curso, eu não gosto de muitas posturas das pessoas que saem daqui... (P12)*

Ao contrário dos discursos de P1 e P12, P10 demonstra certa liberdade permitida aos professores dentro da instituição.

> *...Mas, eu acho que dá uma liberdade pros professores...uma certa liberdade que se eles sabem aproveitar, eu acho que trazem coisas legais pra gente, sabe? (P10)*

Assim, podemos refletir sobre a forma que essas características da instituição Universidade, citadas nos relatos, podem influenciar a formação. As falas de P1 e P12 refletem uma estrutura universitária extremamente fechada em si mesma e burocrática, que não possibilita a diferenciação. As regras existem e são justificadas em sua própria existência. Além disso, há algo que impede as transformações na Universidade, que são os aspectos dados como naturais e que não aparecem, como a produtividade ou a preferência por certos enfoques da Psicologia. A fala de P10 parece contradizer as duas primeiras, no entanto, ressalta que a liberdade é dada aos docentes e é "uma certa liberdade", que deve ser aproveitada para que ocorram situações satisfatórias, "legais". Neste sentido, questiona-se quanto à possibilidade de promoção de espaços transformadores pela instituição, envolta nesta rede de poderes.

Classe de Categoria 5.3: O papel do Curso na Formação

Categoria 5.3.1. O curso vai além do curso formal e a importância do currículo oculto

Aqui, os relatos demonstram a importância associada às atividades fora da sala de aula ou fora do curso, mas que contribuem para a formação do psicólogo. P4 e P21 demonstram a importância do currículo oculto, que inclui a participação em centros estudantis, movimento

estudantil, contatos fora da faculdade, entre outros. P12 constata que a maior parte do que aprendeu em Psicologia não foi através do curso e sim por buscar sozinho, entretanto, o curso levantou algumas questões interessantes. Os dois primeiros participantes citados parecem dar maior relevância às atividades fora do curso.

> *É um currículo muito legal também... que não vai estar ali no papel... não vai estar... sabe... se você for lá... pegar no (nome do sistema) "Ah... sua média ponderada... porque isso... porque aquilo... não vai estar lá... mas é um conhecimento que você vai ter pra você também e que é muito importante... que às vezes a gente acaba desenvolvendo mais cedo... né?! Tem muita gente que depois que se formar... que tudo... que vai começar a fazer isso... e... pelo menos eu já tenho isso desde agora! E eu já fiz muitos contatos... conheci muitas pessoas... é... me aproximei de muitas pessoas por causa disso... e... eu acho isso muito legal! E... participação... é isso... sabe! Meu currículo... enquanto acadêmico... quanto às matérias... bonitinho... assim... eu falo... "Gente!" Eu não sou uma das melhores alunas de nota da minha sala... mas eu acho que eu tenho meu currículo negro que às vezes está muito maior... (P4)*
>
> *...E estar, por exemplo, em organizações de duas Semanas da Psico, assim e ter acompanhado a do ano passado, me deu esse olhar, assim, diferenciado, ter participado das greves, eu acho que é uma coisa muito bacana que enriquece muito, não só como estudante, mas como cidadão (P21)*
>
> *...Psicologia que eu gosto, é a Psicologia que eu aprendi muito mais, eu acho que eu aprendi uns dois terços do que eu sei hoje em dia, por conta própria e não muito mais do que o curso levantou de questões, aliás, o curso só serviu pra isso, levantar algumas questões que eu achei interessantes... (P12)*

Já P15 afirma que o curso dela vai além das aulas, entretanto, parece valorizar mais as aulas que os colegas, uma vez que cita a aula como primeiro elemento da formação, os outros existem além deste.

> *...Acho que também, o meu curso de psicologia, ele vai além das aulas que eu tive, mesmo, eu acho que eu aprendi muito com as relações com os professores, fora da aula, de mesmo de estar na relação com os amigos... (P15)*

A partir das falas desta categoria, podemos avaliar o grande peso para alguns alunos que assume a formação que não acontece dentro da sala de aula.

Cu
cul
ocu
o

Categoria 5.3.2. Singularidade: O curso de cada aluno

Aqui encontram-se relatos que falam do curso como algo subjetivo, próprio de cada aluno e de como ele conduz sua formação. O relato de P5 e P9 estão relacionados ao pronome “Meu” presente no título do tema “Meu Curso de Psicologia”. Surgiram muitos comentários nos relatos a respeito da forma como foi criado o tema. Em sua maior parte os comentários foram no sentido de que o curso é algo feito por cada um de forma diferente.

> *... Que você sai diferente daquele que se formou com você. É bem diferente... porque a vivência é outra... né!? E você leva do curso...o que fica do curso acaba sendo pessoal... (P5)*

> *...Esse MEU, MEU curso, né...eu acho que é uma viagem mesmo, solitária...por mais que você vá formando alianças ao longo do seu curso, que você vá se afiliando a grupos, vai ()...é seu, só seu... (P9)*

> *É enlouquecido...entendeu? Por isso que eu acho que tem sido importante pra mim...porque você aprende a estabelecer prioridades...e...é...engraçado o quanto são diferentes essas prioridades pra cada um...entendeu? Então...tem gente que é importante pra ele ficar em casa dormindo...pra durante a semana conseguir manter a matéria em dia...e pra mim é importante tá enlouquecida porque se eu não tiver fazendo quinze coisas ao mesmo tempo eu não faço nada...entendeu? (P8)*

P8 descreve suas prioridades, demonstrando como elas podem ser diferentes de prioridades de colegas.

Categoria 5.3.3. Necessidade de maior relação com a prática: adiantamento

Mais uma vez, surge nos relatos um destaque à necessidade de adiantamento da atividade prática no curso.

> *Bom... se eu tivesse um curso de Psicologia... ((risos))... eu acho que no meu curso eu relacionaria muito mais a prática com a teoria... o trabalho científico... então quer dizer... os estágios deveriam começar mais cedo... de*

> *alguma forma... não sei especificamente quando... se é no primeiro ano já... se é no segundo ano. Mas acho que uma abertura maior pro aluno ter contato com os estágios. Não precisa ir lá trabalhar... mas pode ir lá... ver... acompanhar reunião... acompanhar supervisão... (P6)*

Categoria 5.3.4. As teorias e técnicas: diversificação e influências

Aqui, os alunos demonstram uma preocupação com relação à necessidade de maior conhecimento sobre diversas abordagens e teorias. P6 afirma a importância da neutralidade do professor ao ensinar o aluno, para não influenciá-lo. O mesmo participante também acredita que o curso deveria trazer maior atualização com relação às teorias e teóricos.

> *Outra coisa... os professores... eles deviam incentivar os alunos... não restringir os alunos... eu acho que o professor não pode tentar levar o aluno... porque a gente sabe que teoria em Psicologia tem muita coisa de crença "ah... eu acredito em teoria ou não". E... então os professores não deviam tentar levar o aluno pra teoria que eles preferem... e sim... ele devia ser neutro e tentar explicar de uma forma que não tendencie os alunos... (P6)*

> *...Eu acho que o curso teria teorias mais atuais... assim... eu acho que teria que ter mais discussão sobre teorias atuais sobre quem está fazendo Psicologia hoje... quem que está produzindo... você vai falar em Psicologia... você fala Freud... Bion... etc. E hoje... você fala "Ninguém mais lança mais livro sobre psicanálise? (P6)*

P24 reflete sobre a falta de aprendizado técnico não clínico no curso.

> *...Mas, se eu não for clinicar, vamos supor, nas áreas que a gente tem na Psicologia, né, a gente tem a área de organizacional, por exemplo, sabe, tipo, em termos de técnicas, assim, até na questão quantitativa, técnica (), não que eu fosse fazer, mas é zero, tipo, tecnicamente...(P24)*

P27, por sua vez, sente falta de conhecimentos críticos com relação à psicanálise no curso. Ele também dá ênfase na existência de uma abordagem clínica psicanalítica.

> *...Por exemplo, a questão da psicanálise no curso, eu acho que tem muita abordagem da psicanálise, tem muita postura técnica de muitas pessoas, porque as pessoas têm que se preparar, no fundo, pra uma técnica, pra tá com paciente, tudo, mas, eu acho que tem pouco espaço pras pessoas se aprofundarem criticamente na questão da psicanálise, que é o pouco espaço que você tem pra autores que criticam a psicanálise... (P27)*

P10, apesar de concordar com certa abordagem da Psicologia, acredita que a imersão somente nesta abordagem, é “lavagem de cérebro”.

> *...A visão mais humanista, que eu acho legal...às vezes eu acho que só tem essa visão, eles só passam essa visão pra gente...humanista versus médica, sabe, assim? Eu acho meio assim, só passam isso também, né?Mas eu acho meio lavagem de cérebro na verdade...mas se você for ver, eu concordo totalmente com essa visão humanista... (P10)*

Categoria 5.3.5. Angústias: Curso, intensidade emocional e mercado de trabalho

Esta categoria demonstra angústias dos alunos com relação ao curso e à futura inserção no mercado de trabalho. P9 se questiona sobre o fato de o curso ser infinito, o aluno ter que sempre continuar estudando e vivenciando. Além disso, reflete sobre o retorno financeiro, que não é grande e a passagem da posição de estudante para a de profissional.

> *...Psicologia, você conclui o curso, mas você não conclui o curso...como que se conclui Psicologia, você não conclui Psicologia nunca...você só começa uma coisa que não vai ter fim...né...e...até o fato de não ter fim é difícil de lidar...né...estressa em alguns momentos, é irritante, tem dia que eu saio do atendimento, eu falo, “puta que pariu, por quê que eu escolhi essa merda, porque eu não fui fazer engenharia igual meu irmão, meu...ganha lá os três, cinco, quatro paus dele, tá feliz da vida...e eu aqui, enchendo minha cabeça da neura dos outros e ganhando quatrocentos pau, se ganhar ainda por cima, nem pra me sustentar, né”...mas, tem que ter um benefício, é claro que eu encontro, quando eu estou mais calma...((risos))... (P9)*

> *...Os estágios, eles vão muito nesse ponto, né...porque até o terceiro ano eu tinha dúvidas se eu gostava de Psicologia...depois do terceiro ano, foi um marco, né...do quarto ano em diante, minha dúvida era, eu gostava de Psicologia e a dúvida passou a ser “E agora, o quê que eu faço com isso?” ...eu vou conseguir viver disso? Que é algo que ()...até o final do ano vai explodir ainda, né... (P9)*

P1 se questiona sobre se o curso é enlouquecedor ou estruturante. Segundo ela, durante todo o curso, ela teve a sensação que poderia enlouquecer.

> *Aí eu me pergunto se o curso de psicologia é enlouquecedor ou estruturante...as pessoas... muita gente acha que porque a gente faz Psicologia... a gente se encontra... a gente se encontra psicologicamente ou a gente sai daqui bem resolvido... ai... psicólogo é bem resolvido... vai pensar suas questões... e eu acho... eu achei... meu curso inteiro... eu achei que ia chegar um ponto em que*

> *eu ia surtar... em que eu ia ter tanta... eu não sei... eu fico pensando nisso... assim... aí eu penso se o curso é mais enlouquecedor ou mais estruturante pro sujeito que faz ele... eu não sei... eu já ouvi dizer de pessoas que surtaram no meio do curso... então não sei... tenho essas questões... (P1)*

P18 cita a vivência de uma crise na metade do curso, relacionada à transição do curso para a fase dos estágios e por motivos pessoais.

> *...Aí, finalmente, eu acho que no final do terceiro ano, eu tive uma crise absurda, assim, também auxiliada por umas crises pessoais, que...Porque veio a época de escolher os estágios e eu queria prestar tudo e eu não conseguia ter critérios pra escolher...E, ao mesmo tempo, eu achava que eu não ia conseguir fazer nada, que eu não sabia fazer nada...Que eu não ia conseguir passar nos estágios e que eu não ia...Porque teve uma, assim, a gente pegou uma época muito difícil, assim em que muitos estágios fecharam...então, e todo mundo falava "Ó, fechou bastante estágio, vocês não tão ()"...E, tanto que eu me escrevi nuns dois estágios que não tinha ninguém, assim...Eu achava que eu não ia dar conta de passar no que eu queria fazer, sabe? Então, eu pensava comigo, "Gente, mas eu não sei, não sei, não sei nada como é que eu vou fazer estágio, se eu não sei fazer nada"...E, foi até o momento pra eu me descobrir, eu acho, porque eu parei de fato pra pensar o quê que eu queria e por quê que eu queria e eu vi que eu sabia alguma coisa, né, porque tinha, eu tinha desejos de fazer algumas coisas e pude pensar nisso e fui mais atrás das coisas...(P18)*

P7 afirma ter utilizado o mecanismo defensivo de não pensar para não se angustiar mais no primeiro ano.

> *Igual quando eu falei... quando eu tava no primeiro ano... no primeiro ano eu não pensava que eu tava frustrada... sabe? Eu deixei as coisas irem acontecendo... eu acho que foi um movimento bem defensivo meu pra não desistir daquilo... sabe? (P7)*

P27 cita as necessidades que o curso gera e a importância de um processo terapêutico para lidar com elas.

> *...Eu acho que fica um uso tão mecânico, tão coisa, que, não renova, não renova, acho que tem muita gente assim...Acho que é a coisa que é sempre me irritava, das pessoas ficarem com tanta preocupação, assim, sem querer refletir, sabe, vai levando, vai fazendo o que tem que fazer e fica técnico...Essa é a questão, fica técnico, eu sinto na faculdade tem um núcleo técnico que eu acho que é muito forte...Eu acho que essa...A minha postura mesmo é tentar ver isso, tentar por isso num crescimento, um crescimento que não é um crescimento o crescimento só aparente não, um crescimento que é profundo, um crescimento que, muitas vezes, vai te deixar meio, meio abalado, até...Por exemplo, em*

> *relação aos meus atendimentos, eu estou fazendo, eu vou numa psiquiatra, mas, eu estou sentindo vontade de voltar pra uma psicanalista e eu já tinha, eu fiz quatro anos e aí eu parei, mas eu já estou sentindo que eu preciso voltar pra poder continuar...Porque eu acho que você vai mexendo com muita coisa profunda e eu vejo essa necessidade, tenho que encarar essa necessidade que eu estou sentindo, não que eu vá realmente concretizar ou não, isso aí eu acho que é uma coisa que com o tempo se resolve, mas ficar um pouco mais consciente dessas coisas, que o curso mexe mesmo profundamente, eu acho que o curso de psicologia é uma coisa que mexe muito...E as pessoas, eu acho que ficam um pouco nessa postura defensiva, né, porque mexe muito, então...Acho que é só...(P27)*

P20 e P26 também ressaltam a importância do processo terapêutico para o aluno de Psicologia e a necessidade que o próprio curso possa oferecer isto ao estudante.

> *Acho que falta, uma coisa que eu sempre achei que poderia ter, que eu acho que devia ter, é atendimento psicológico, pro aluno da Psicologia, não existe isso aqui, eu acho isso um absurdo, em tudo quanto é curso que eu conheço também não existe, isso eu acho um absurdo, os professores falam tanto, "Ah, é importante, né, tal..."...É importante, mas cê tem que bancar, né...E é uma Universidade Pública gratuita, tem pessoas que não têm condições, a maioria tem, tem, mas tem muitas que não tem...(P20)*

> *...Aí, vendo o curso dessa forma, que não é só as aulas, que são esquizofrênicas, aí é uma coisa muito boa, eu acho, estudar Psicologia, acho que, nossa, é libertador, assim, é, não sei, você vê as coisas de outras formas, é muito louco...Por isso é importante também ter, né...Fazer terapia seria interessante que a faculdade proporcionasse espaço, mesmo que fosse em grupo, talvez, se não fosse possível individualmente, porque, como eu falei, mexe em muita coisa.. (P26)*

P11 relata a quebra de expectativas sobre a profissão durante o curso e as dificuldades que enfrentaria. Finalmente, P4 demonstra o interesse em tantas disciplinas que acaba se sobrecarregando.

> *...Mas quando eu comecei eu acho que eu tinha uma visão bem idealizada do curso...que Psicologia era A profissão, que eu ia ser muito valorizada, que eu ia ter...e, acho que é...não sei se é da minha cabeça...falei "Vou entrar na Psicologia"...Aqui que eu comecei a pensar no depois, né...pensar...quando eu entrei aqui eu comecei a ver que não é assim não, que não ia ser fácil, que eu ia ter que batalhar pra caramba depois, né... (P11)*

> *...Então eu falo "Mas eu quero fazer todas essas matérias... poxa... olha essa... que legal... mas olha essa!". Então meu curso fica muito corrido... porque...*

> *então... por exemplo... eu pego muitas matérias... então... fica um processo muito corrido... muito... "agora eu tenho aula agora! Eu tenho aula agora!". Eu vou correndo muito pra fazer muita coisa... muita matéria! E são todas coisas que eu acho interessantes... (P4)*

Estas falas demonstram preocupações com relação à profissão e ao curso e oscilam entre os prazeres e idealizações, medos e decepções frente ao curso. As decepções não se encontram nos mesmos fatores nestes relatos, elas vão desde o conteúdo psicológico, até a carga horária e a preocupação com a futura remuneração financeira.

Categoria 5.3.6. A Insuficiência do curso

Esta categoria mostra a consciência dos alunos com relação à insuficiência dos conteúdos fornecidos pelo curso para a formação. P10 afirma a importância de uma futura pós-graduação, mas reconhece que teve acesso ao conhecimento básico necessário.

> *Realmente eu acho que não estou...tenho que fazer um curso de aperfeiçoamento...ou um mestrado, um doutorado...ou uma especialização, realmente eu acho que eu me sentiria mais preparada...realmente eu não me sinto, e, neste sentido talvez seja uma crítica... (P10)*

> *...Mas eu acho que o que eu estou tirando disso, em termos de...como eu falei...aquele conhecimento que está como base....é maravilhoso, assim...então, eu acho que isso serve pra tudo, se eu tiver isso, porque eu não posso conseguir depois, que eu acho que...estão me dando arroz com feijão, depois se eu quero comer lasanha, eu vou atrás, arroz com feijão é o necessário... (P10)*

P12 faz uma crítica severa ao curso afirmando que percebe a disparidade entre seus conhecimentos adquiridos por conta própria e o conhecimento de alguns colegas, que dependem do conhecimento fornecido pelo curso.

> *...Então, o que quer que seja, é...e às vezes eu perdia esse fio da meada, de ver quanto que tava dispare o tanto de conhecimento, o tanto que eu já tinha corrido atrás, e o tanto que as pessoas que estavam se valendo, dependendo do curso pra ter sua formação, já sabiam, então, neste sentido, eu achei, neste sentido que eu digo que eu gosto de Psicologia, mas não gostei do curso, eu acho que o curso não dá uma margem pra você saber o quê que é, você aprender uma coisa de uma maneira boa... (P12)*

> *...Algumas áreas sim, eu acho que o curso de Psicologia deixa a desejar, falta mesmo... (P14)*

P2 afirma que em avaliação prévia do curso não conseguia perceber o lado bom do curso.

> *...Essa análise de curso... carga horária... dos cartões que você me apresentou... eu já havia feito em outros momentos do curso e refletido sobre isso...então... eu estava muito descontente... porque eu não estava conseguindo ver o lado bom dessas coisas... (P2)*

Estas falas ilustram uma percepção dos alunos quanto às deficiências em relação ao que é oferecido pelo seu curso de graduação. Segundo uma aluna, o curso oferece o necessário, mas o diferencial, ela buscará depois. Outros alunos demonstram descontentamento com essa característica do curso. Dessa forma, reflete-se sobre um discurso também surgido nas falas dos alunos sobre a função generalista do curso de graduação. Em alguns momentos, os alunos parecem acreditar que é impossível receber conteúdos aprofundados somente a partir do curso, outras vezes, eles parecem reconhecer que a graduação teria uma função de formação generalista, entretanto, não atingiria este objetivo. Em outros momentos ainda, a crítica parece generalizada para vários aspectos do curso.

Categoria 5.3.7. Postura e consciência

Nesta categoria, há relatos sobre a existência de certos tipos de posturas dentro do curso, que devem ser refletidas. P12 critica a posição dos estudantes que estão sendo formados pelo curso com relação à posturas éticas. Utiliza termos como “criminoso” para descrever o fato de a Universidade permitir que algumas pessoas tendenciosas se formem.

> *...E isso é uma coisa que me deixa bastante desgostoso, de ver como que é criminoso deixar tantas pessoas com visões tão tendenciosas saírem pra uma atuação...pra atuar como psicólogo, né, que supostamente, quando você sai, você tá habilitado pra atuar em qualquer campo de Psicologia, aplicar qualquer*

> *teste de Psicologia e eu acho que é extremamente criminoso pensar nessas coisas, é...de ver um psicólogo que fala "Nossa, a minha paciente é uma delicinha, é uma gostosinha"...agora, você vai ver o cara, "Não, mas quando eu chegar lá, eu vou assumir uma postura séria"...Que seriedade é essa? Justamente isso vai estar em jogo quando você vai estar lá lidando, isso, eu falo em termos de uma relação terapêutica, mesmo quando você vai sair pra uma...por exemplo, vai sair numa atuação comunitária, você pode não ter uma clareza de até que ponto você tá assumindo a postura de um burguês que se sente ameaçado, invadido no seu...pelas camadas mais pobres, ou então, está assumindo uma postura burguesa filantrópica, demagoga... (P12)*

> *...As pessoas tão muito aquém, a meu ver, de conseguir estabelecer uma relação de ajuda, terapêutica, na verdade acabam sendo bem mais tendenciosas e têm uma arma na mão, que é justamente, por exemplo, o raciocínio às avessas da psicanálise, que acaba servindo de pretexto pra...pra você ficar criando estereótipos mais sofisticados, em relação aos outros, em relação a si mesmo, acaba criando uma atmosfera extremamente desagradável de convivência, (...) quando eu falo que cria um estereótipo sofisticado é que, quando se tem acesso a um sistema interpretativo psicológico da psicanálise, a gente acaba podendo se permitir dar margem, se permitir falar, fazer interpretações... (P12)*

Já P27 afirma a importância de manter uma postura crítica e cita exemplo de um professor que consegue fazer isso, mantendo-se em um grupo, proporcionando a este grupo se transformar.

> *...Vejo isso muito acho que pela posição do (nome do professor), que ele tá dentro do (Grupo de pesquisas), que tem toda uma teoria, toda uma estrutura teórica, assim, e as pessoas, elas têm uma relação, um grupo muito coeso, que faz uma pesquisa muito boa, um bom desenvolvimento, só que tem o perigo de se fechar, de fazer a coisa fechar, daí o (nome do professor), ele tá ali dentro, como o elemento estranho...é o que vai criticar, que vai sair, não vai tratar desse assunto, mas, o que ele vai falar, de certa forma, abala essa estrutura, essa coisa toda...E, acho que existem essas duas tendências, né, a tendência de encontrar uma coisa ruim e alguma coisa que muda, então, eu acho importante essa postura... (P27)*

Casos Típicos do tema O Meu Curso de Psicologia

Aqui é apresentada uma fala que relata situação que ilustra o tema que gerou as categorias:

> *1) ...Era um grupo, lá na sala de dinâmica e aí esse tema de profissão, né, e aí, não conseguindo, a gente não conseguiu sair dos exemplos da clínica em tudo, em questão de área, de preço, tudo e aí eu soltei, foi assim, que eu achava que cobrar, é, trinta e cinco reais a sessão era caro pro nível da população e aí eu quase fui linchada, mas não é desvalorizando, assim, é caro a, você está*

> *achando que psicólogo é caro, mas a gente tem gasto, a gente tem isso, a gente tem aquilo...Não é com isso, é saber que, é...tal preço pra tal população ainda é caro e que eu achava assim que a gente tinha que ter, até pela responsabilidade social, tal, da profissão, que a gente tinha que ter flexibilidade, sabe, em relação a isso...O tipo de população que você está atendendo, a área que você está atendendo e o quanto você vai cobrar, que pra muita gente é inacessível, e aí começou essa discussão, mas, assim, a maioria foi contra o que eu tinha falado, sabe? Porque tinha não sei o quê do CRP, porque tinha aluguel, porque tinha supervisão, sabe? Falei "Não, eu sei que tem isso"...Mas na hora que eles foram contra o que eu tinha falado, eles eram contra, mas pensando na clínica, e aí a gente não conseguiu sair da área clínica...(P14)*

Nesta fala, a participante P14 relata situação em que ela e os colegas estavam tão imersos em um ambiente que valorizava a abordagem clínico-individual, que não conseguiram utilizar argumentos fora desta abordagem. É como se houvesse um pensamento unânime no curso que a Psicologia é a Psicologia clínica, que se exerce nos consultórios particulares.

Síntese das categorias do tema "O Meu curso de Psicologia"

No conjunto de categorias surgidas a partir deste tema, surgiram relatos sobre a formação, desde a formação em geral e o entrelaçamento da formação pessoal e profissional até sobre o amadurecimento do aluno e o olhar psicológico que se dão no curso. Também surgiram relatos sobre a instituição, que tratavam de tradicionalismo e burocracia.

Houve o surgimento de uma classe de categorias sobre o papel do curso na formação, que incluiu as categorias seguintes: O curso vai além do curso formal e a importância do currículo oculto, Singularidade: O curso de cada aluno. Outra categoria surgida foi: As teorias e técnicas: diversificação e influências. Além disso, também emergiram as categorias: Angústias: Curso, intensidade emocional e mercado de trabalho; A insuficiência do curso e Postura e Consciência.

A partir da avaliação dessas categorias, podemos refletir sobre o sentido que questões pessoais, de crescimento pessoal e emocionais, adquirem para os participantes deste estudo. Esses

assuntos parecem permear o discurso dos participantes e ganhar mais relevância que outros assuntos. Eles aparecem em muitas falas e categorias. Isto está intimamente ligado ao caráter da profissão. Entretanto, algumas falas de outras categorias parecem desejar dar destaque ao cuidado que deve haver para que o curso não se torne auto-ajuda ou as aulas se misturem com a função terapêutica. Todavia, esta parece ser uma questão muito complexa, devido à tendência natural de a Psicologia como carreira e como teoria andar muito próxima da vida pessoal.

As experiências e vivências dentro e fora de aula, o papel da instituição e a questão da ética na postura profissional também tiveram seu destaque e merecem discussão, uma vez que influenciam enormemente o curso e a formação.

2. Entrevistas em Grupo Focal

A seguir serão apresentados os resultados da Análise de Conteúdo realizada com as Entrevistas em Grupo Focal. A Contextualização de cada entrevista será apresentada individualmente, antes dos dados obtidos através delas. Todas as entrevistas em grupo foram realizadas em salas de aulas da faculdade onde ocorreu a pesquisa, previamente agendadas conforme as possibilidades dos participantes e da própria instituição. Não foram encontradas muitas dificuldades para isso, entretanto, o tempo das reuniões, muitas vezes ficou vinculado a atividades que seriam realizadas nas salas após a reunião, como por exemplo, as aulas. Por isso, a maioria das entrevistas durou aproximadamente uma hora.

Grupo A

Tabela 2 - Descrição dos participantes do Grupo A, contemplando seus nomes fictícios, sua identificação nas entrevistas individuais (por ordem cronológica em que foram entrevistados), sua idade, período do curso que freqüentam e se estavam presentes nas dois encontros.

Participante	Identificação nas Entrevistas Individuais	Idade	Período do curso	Presença no 1º encontro do grupo	Presença no 2º encontro do grupo
Cláudia	P1	22	5º ano	Sim	Não
Vera	P9	24	5º ano	Sim	Não
Joana	P15	22	5º ano	Sim	Não
Laura	P19	23	5º ano	Sim	Sim
Carlos	P21	21	5º ano	Sim	Sim
Lúcio	P22	22	4º ano	Sim	Sim
Heitor	P23	23	5º ano	Sim	Sim

Primeiro Encontro

Contextualização da entrevista:

A constituição inicial do grupo A era de dez participantes, sendo que apenas sete (um do quarto e seis do quinto ano) compareceram ao primeiro encontro. Duas participantes,que não estiveram presentes ao encontro, compareceram após o seu término e afirmaram que viriam em outro grupo, mas, apenas uma delas compareceu no grupo B. Nesta sessão, apenas duas pessoas chegaram pouco antes do horário marcado, sendo que as outras pessoas chegaram nos primeiros dez minutos e apenas uma pessoa chegou após esse horário. Uma descrição dos participantes do Grupo A se encontra na tabela 2.

O grupo demonstrou entrosamento e as pessoas se sentiram à vontade. Apenas uma participante estava mais calada e olhava bastante para o chão. O único participante do quarto ano ficou um pouco mais isolado no início, entretanto pareceu se envolver muito mais durante a sessão. No final do grupo, alguém disse que sentiu falta de outras pessoas que não fossem do quinto ano. Entretanto o diálogo fluiu bastante, estimulado, especificamente por duas participantes. Ao término, os comentários dos participantes foram muito positivos sobre o processo.

Os temas propostos para as entrevistas em grupo focal foram: No início "Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso" e na metade do grupo "Avaliações e Trabalhos no Meu Curso".

1º Tema: Carga Horária e Conteúdos no Meu Curso

Classe de Categoria 1.1: A Prática e os Estágios

Categoria 1.1.1. A transformação proporcionada pela prática e a maior apropriação de uma linguagem psicológica

Nesta categoria, encontram-se falas que dizem respeito às mudanças que ocorrem no conhecimento dos alunos, trazida pelo contato com a prática, chegando até a ilustrar uma diferença no discurso, que parece mais apropriado ao conhecimento adquirido.

Nesta fala, Vera[1] se questiona sobre a prática ser motivadora das transformações que ocorrem no discurso.

[1] Todos os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios.

> *..Talvez a prática tenha trazido isso, esse...vocabulário diferente, essa forma de falar diferente, assim, né...e eu fiquei pensando "Nossa, será que só é Psicologia nos dois últimos anos mesmo, assim?"...né...mas, acho que na verdade é difícil dizer...a gente vê Psicologia a vida inteira...desde que a gente nasceu, eu acho...então... (Vera)*

Joana aponta a prática como algo que estimula a incorporação do conhecimento.

> *...Nos dois últimos anos, pela prática, você tem que incorporar mais, precisa saber o que Psicologia é ... (Joana)*

Laura ressalta que antes não sentia que utilizava essa linguagem.

> *...E é um linguajar que eu sinto que eu só fui me apropriar agora no quinto ano... (Laura)*

Aqui, Cláudia já cita a importância do papel do professor na apropriação de um discurso psicológico, quando incentiva a autonomia do aluno.

> *...Eu acho que isso aconteceu, até porque ele te dá muita autonomia, né...pra você se pensar na prática, e isso é muito importante... (Cláudia)*

Podemos perceber que os alunos realmente sentem essa transformação na fase em que começam os estágios e eles são mais exigidos em seus conhecimentos. Alguns se questionam quanto às motivações do surgimento do novo linguajar, entretanto, eles parecem notar um aumento de responsabilidade a partir do quarto ano e a implicação disso na utilização do saber no discurso.

Categoria 1.1.2. O adiantamento do contato com a prática

Aqui, os alunos demonstram sentir a importância de entrar em contato com a prática mais cedo, principalmente a partir dos estágios. Os relatos citados a seguir corroboram os relatos já surgidos nas entrevistas individuais sobre a necessidade da atividade prática para melhor apreensão do conhecimento.

> *Eu acho que tem um amadurecimento da gente, né...mas, acho que a prática poderia ser mais cedo...*
> *Vera: A prática?*
> *Cláudia: É...*

> *Heitor: Eu acho que o terceiro ano já tem condição de começar algum estágio...*
> *Vera: Eu também acho...*
> *Heitor: A gente demora demais...*
> *Carlos: Eu acho que até um pouco antes...*

Nesta fala, Carlos coloca em questão se não seria menos angustiante para o aluno, entrar em contato com a prática anteriormente. Laura já relata a experiência existente no exterior e ressalta que a prática não significa só o atendimento individual.

> *Carlos: Se talvez, a gente tivesse tido esse contato...não digo de atendimento, mas outras experiências da própria prática, talvez esse medo, essas fantasias que a gente tinha no começo dos atendimentos ou no próprio começo dos estágios no quarto ano, talvez estaria um pouco dissolvido, não sei, minha impressão é essa...*
> *Laura: A minha experiência, vendo a grade de Cuba, é que eles têm estágio desde o primeiro semestre, não é atender individualmente alguém, não é ficar dentro do consultório...Vai no hospital, observa, conversa...*
>
> *É...eu comecei no comecinho do terceiro ano...mas, mesmo assim, essa etapa de transição, eu acho que o peso que teve começar a fazer estágio no quarto ano foi grande, mas não foi tão grande quanto eu teria, eu acho, se eu não tivesse uma experiência prévia... (Carlos)*
>
> *Mas que seja só observação, mas que possibilite, por exemplo, "Vamos pensar um caso clínico a partir de várias abordagens"...né, essa situação não...mas vamos ver alguma situação, com os professores nos amparando de diversas abordagens... (Laura)*

Nota-se, nesta categoria, que o aluno já se sente preparado e também necessitado pela prática desde os primeiros anos. Embora eles tenham consciência de que há uma hierarquia de experiência necessária para cada tipo de estágio, a exemplo do estágio de atendimento clínico individual, que exige maior experiência e conhecimento. Contudo, outros estágios não têm essa exigência e os alunos demonstram ter muitas opções com relação a este tipo de atividade.

Categoria 1.2. Carga Horária exagerada e mal distribuída

Nesta categoria, encontramos falas que caracterizam a carga horária como demasiada e também mal distribuída.

Heitor reclama que as disciplinas gerais, mais ligadas às humanidades, poderiam ser melhor distribuídas durante o curso.

> *...Eu acho que podiam ser mais distribuídas as disciplinas, por exemplo, eu acho muito ruim, primeiro ano tem Antropologia, Filosofia, sabe? As disciplinas mais de humanidades mesmo, (nome de disciplina), aí vai focando, lógico, tem que acontecer isso, mas, as disciplinas mais gerais, pra mim, poderiam ser distribuídas ao longo do curso... (Heitor)*

Aqui, Vera alerta para o fato de um curso integral transformar a vida de um universitário em algo fora da realidade, onde o estudante fica em um mundo à parte, onde não pode manter muitas atividades fora da faculdade, como trabalhar, por exemplo, como cita Heitor.

> *Carga horária, né...eu não sei ((sorri))...eu acho que ser integral é bom, assim, agora, tem várias outras questões que pode...Mas, quem que pode mesmo, de verdade, manter um curso integral, né? Na vida real...porque até o fato de ser integral transforma a condição de universitário, pelo menos no curso de Psicologia, como uma coisa muito...fora da realidade mesmo...essa sensação que eu tenho, né, que a gente tá vivendo num mundo muito, muito, muuuito criado, assim, né...artificial, até certo ponto, assim, né? E esse artificial que a gente tem agora, né, e a gente tá indo pro real agora, né...(Vera)*

> *Pra mim, como eu comecei a trabalhar no quinto ano, eu acho apertado, em nível de carga horária...e acho difícil mesmo... (Heitor)*

> *...Se você precisar trabalhar à noite, no quinto ano, por exemplo, é difícil, muitas vezes você tem supervisão à noite...então pra quem quiser trabalhar...é um curso bem complicado...é da natureza do curso, talvez... (Heitor)*

Aqui, constata-se que os alunos demonstram as dificuldades do curso devido à sua característica de ser integral, além da má distribuição da carga horária. Além disso, um aluno aponta a importância das disciplinas gerais, que poderiam ganhar maior destaque no curso se fossem mais bem distribuídas ao longo do processo.

Categoria 1.3: Enfoque Psicanalítico

Nesta classe de categorias, detecta-se a predominância do enfoque psicanalítico no curso, ressaltado pelos alunos também no momento das entrevistas individuais.

Laura, nestas falas, aponta o fato de já ter um modo de pensar e uma linguagem incorporada ao discurso psicanalítico.

> *...De pensar dinamicamente...por mais que tivesse algumas disciplinas, mas essa incorporação foi mais agora...então, se pensar naquilo que está no âmbito do discurso, a gente fala mais, mas desde o comecinho a gente foi passando por este conteúdo... (Laura)*

> *...Eu tenho um estágio só que é em abordagem psicanalítica, mas, eu acho que meu modo de pensar tem essa marca psicanalítica, querendo ou não, assim, não consigo, mas, na hora em que eu vou conversar, faz muito mais sentido a conversa através dessa abordagem...eu fiz um estágio só dos cinco...é, não sei...eu tava encanada com isso esses dias...não sei muito bem o por quê... (Laura)*

> *...Então, eu acho que essa idéia de ser distribuído ao longo do tempo, contribui pra formação, eu acho...acho que chega nos últimos anos, por exemplo, quarto e quinto ano, a gente vê muito psicanálise, entendeu? E aí, por exemplo, minha forma de pensar é a psicanálise, mas, será que...olha, me impressiona muitas outras coisas, mas, no meu caso, psicanálise no final... (Heitor)*

Nestas falas, Heitor e Laura tocam na questão dos últimos anos do curso serem mais inseridos na abordagem psicanalítica do que os outros anos, principalmente se levada em conta a grande maioria dos estágios regidos por essa teoria.

Dessa forma, percebemos que os alunos têm um clara percepção sobre sua imersão em um curso profundamente marcado pela psicanálise e seu discurso. Muitas vezes sentem que mesmo que se interessem por outros estilos de saber, acabam se percebendo muito influenciados pela tendência do curso.

Categoria 1.4: Conteúdos e Dificuldades

Nesta categoria, aparece como central a questão do conteúdo do curso.

Vera ressalta a importância da maturidade para a compreensão do conteúdo, além de discutir a necessidade e a localização de certas disciplinas no curso.

> *...Mesmo os textos do começo, mas a leitura é diferente, exige uma maturidade mesmo que não se tem no começo...então torna mais difícil se apropriar disso de verdade, né? Aí você faz uma releitura de um material que foi trabalhado dois anos atrás e...e você olha, olha com outros olhos no quinto ano, mas também não tinha como ser mais tarde ou mais cedo porque você precisa ver isso na hora...que bom que vai ser no começo, você tem mais tempo pra voltar e ler... (Vera)*

Aqui, Joana fala sobre a importância da experiência de outros alunos para que os participantes saibam se uma disciplina é satisfatória.

> *E depois os professores reclamam "Mas por quê que vocês...vocês perguntam pros outros alunos quais são boas?" a gente teve uma conversa assim com algum professor que falou pra gente "Não fica pegando optativa perguntando pra aluno de outros anos, eles passam preconceitos..." A gente vai confiar em quem? (Joana)*

Na próxima fala, Joana e Vera ilustram dificuldades dos alunos com relação ao enfrentamento e acompanhamento do curso e dos estágios.

> *...O que me ajudou muito foi a equipe, assim, em termos de crescimento, de postura, é...profissional, mas a carga horária também, foi muito puxada, por causa das aulas...que teve, né, junto, mas assim, eu acho que eu aproveitei bastante, mas, muito porque, a equipe que tava por trás ajudando era uma equipe muito boa...eu não sei como seria numa outra condição...eu acho que...no final do terceiro ano eu tive muito medo de fazer estágio... (Vera)*

> *Eu penso que no começo mesmo, nos primeiros anos, não acho que tenha que mudar, porque...eu acho que muita gente vem de fora e a gente tem que ser demais racional, de ter que estudar e as disciplinas mais chatas fazem parte do lado emocional que está totalmente bagunçado... (Joana)*

Esta categoria demonstra a maneira como os estudantes deste curso se relacionam com os conteúdos teóricos da Psicologia, surgidos nas disciplinas e mesmo nos estágios, conforme o exemplo de Vera. Aqui aparecem elementos como a maturidade necessária e as dificuldades emocionais para se lidar com a formação em Psicologia, além do apoio relacional, tanto dos colegas de curso, como de profissionais ligados aos estágios. Esta faceta pessoal e emocional da formação permeia fortemente os relatos dos participantes.

Categoria 1.5: Docentes: Falta de integração e didática

Esta categoria ilustra dificuldades relacionadas aos docentes citadas pelos alunos.

Nesta primeira fala, Vera ressalta uma quebra de expectativas posteriormente ao ingresso no curso e a existência de disciplinas que ficam prejudicadas pela falta de integração entre os docentes.

> *...A proposta é boa, a intenção é boa, mas, de boa intenção o inferno também está cheio, né? e, o quê que a gente teve no primeiro ano, né? Disciplinas legais mesmo, que na hora que eu vi, que eu tava fazendo vestibular, eu "Aaaahhh, eu vou ter isso lá! Ah!!!" ((Exclamando e fazendo gritinhhos))...Mas na hora que você chega, não é isso que você verifica de fato, né...vou dar um exemplo bem pequeno, assim, nem sei se é pra falar...por exemplo, (nome de duas disciplinas), são duas coisas que eu sempre falei que, pra mim, na minha opinião, deveria caminhar junto...e as duas pessoas...duas pessoas...((corrigindo))...dois cursos que não conversam entre si...totalmente separados... (Vera)*

Aqui, Joana ressalta a falta de didática em contraposição à valorização da atividade de pesquisa.

> *É...porque você tá numa faculdade que presa a pesquisa, né? E falta didática pros professores...isso realmente falta muito... (Joana)*

Na próxima fala, Vera destaca o julgamento de docentes com relação à maturidade dos alunos que impede alguns aprendizados.

> *...Aí um professor que estava lá também, discutindo, ele ficou indignado, "Não, que o aluno tá muito imaturo, nãnãnã...nãnãnã..."...E aí, eu fiquei com uma sensação assim, muito ruim, ainda mais porque eu tava no segundo ano, de que a gente fica, do primeiro ao terceiro ano, eles ficam esperando a gente crescer, depois que a gente cresce, aí começam a dar coisa pra gente...então foi ruim, porque eu tava no segundo ano e não senti que era assim de verdade, né, que eu precisava crescer tanto assim... (Vera)*

Nesta categoria, observa-se algumas características do trabalho docente que dificultam a formação, de acordo com a opinião dos alunos.

2º tema: Avaliações e Trabalhos no Meu Curso

Classe de Categoria 2.1: As provas

Nesta categoria, são apresentadas falas sobre provas como meios de avaliação.

Categoria 2.1.1. Aspectos positivos da Provas

Aqui, são apresentados elementos favoráveis às provas. Laura discursa sobre a importância da cobrança existente na prova para que o aluno pelo menos entre em contato com alguns conteúdos que, em outra situação, não entraria.

> *...A prova também, não fica depois, mas, assim, de alguma forma eu li, passei por aquilo, não sei o quê que é o conteúdo, mas eu sei que está lá, que é tal autor, passei por ele de alguma forma, retomar aquilo, se eu precisar, se eu for precisar algum dia... (Laura)*

Carlos também afirma o sentido dessa cobrança.

> *...Eu acho que a prova, ela força a gente estudar, eu acho que muitas vezes, eu acabei aprendendo muita coisa, muito em função desse, dessa força que tinha que ter pra estudar pra prova... (Carlos)*

> *...Mas eu acho que a gente levava o curso tanto nas coxas durante o semestre que quando chegava na hora das provas, o aluno desesperava, falava que não ia dar conta de estudar tudo, assim...mas eu acho que deveria ter mais provas ao longo do curso, eu acho que tem muito trabalho... (Carlos)*

Nestas duas próximas falas, Carlos, Laura e Lúcio apontam a falta de existência de provas.

> *Carlos: Eu acho que tem pouca prova...*
> *Laura ? : Ah, eu ia falar isso...Peraí, deixa só eu ver a diferença....está falando de avaliação ou as provas realmente, avaliação em geral, trabalhos...*
> *Lúcio: Avaliação, prova...e acho que...*
> *Laura: Vocês têm prova?*
> *Lúcio: Uma ou outra...*
> *Laura: A lá...*
> *Lúcio: Prova, prova, acho que não existe...*

Aqui, na maior parte dos relatos, os alunos parecem sentir a necessidade da prova para que haja alguma exigência externa que os leve a estudar mais. É como se por eles mesmos, sem essa exigência, isso não fosse acontecer.

Categoria 2.1.2. Críticas às provas

Aqui, ao contrário da categoria anterior, existem críticas às provas ou à falta delas.

Cláudia aponta para o fato de uma prova não mudar a situação por ela mesma. O fato de o aluno ter uma prova no semestre não vai fazê-lo estudar mais ou aprender mais.

> *Ah, a solução então é de você...bom, eu acho que não...você não resolve um semestre com uma prova, "ah, agora eu vou estudar porque vai ter prova"...você continua levando do mesmo jeito que você levaria fazendo um trabalho... (Cláudia)*

Aqui, Heitor afirma não se recordar de um assunto que estudou em função de uma prova.

> *Heitor: Eu estudei pra prova do (nome do professor), li muito texto, pergunta o quê eu lembro? Eu lembro que eu estudei ((cita alguns temas))...*
> *Vera: Nem isso eu estudei...*
> *Heitor: Sabe?*

Para Lúcio, os alunos podem fazer uma prova percebendo seu mecanismo e decorando o conteúdo, sem apreendê-lo da forma como deveriam.

> *..Por isso que eu to dizendo isso, prova, pra mim, é decoreba, pra mim...teve uma prova...muitas vezes, você pega as provas dos anos anteriores, você vê como o professor avalia, a técnica sobre o avaliar, você tenta pegar o jeito dele, a prova está desse jeito na teoria, decora umas coisinhas e faz a prova... (Lúcio)*

As falas que surgem nesta categoria podem ser utilizadas como críticas às falas da categoria anterior, que mostra os aspectos positivos das provas. Os alunos permitem-se aprofundar mais no tema, refletindo sobre se a prova realmente estimula o estudo e se o estudo que focaliza como objetivo a prova promove um aprendizado real, cujos conhecimentos o alunos se apropria verdadeiramente.

Categoria 2.2: Os trabalhos

Aqui nesta categoria, os alunos mostram um grande envolvimento com os trabalhos que torna o aprendizado muito intenso, além de aumentar o comprometimento e a autonomia dos alunos.

> *É...e é uma coisa muito densa...que os outros cursos falam "A Psico não tem prova, a Psico não tem prova" ...eu acredito que poderia até ter mais, né, mas os nossos trabalhos, eles sugam demais também...os estudos de caso que a gente tem que fazer, são trabalhos muito densos, muito pesados, que tem que ter um comprometimento muito grande, né...mas acho que devia ter mais provas... (Carlos)*

> *...Uma das primeiras vezes que a gente teve que sair a campo mesmo, foi no trabalho da (nome da professora), que eu tive que fazer entrevista, a gente teve que elaborar uma entrevista, ir procurar pessoas, os sujeitos, né, pra fazer a entrevista, teve que começar uma relação ali...entendeu, teve que se virar em muitos aspectos...nesse caminho...e é uma das coisas que o trabalho proporciona, sabe? Uma das coisas que eu mais amei fazer foi esse aí... (Vera)*

Categoria 2.3: Seleção dos alunos pela avaliação

Esta categoria traz algumas falas que acreditam na eficiência e na relevância de um sistema que avalie os alunos.

Aqui, Joana afirma que há pessoas que chegam no quinto ano tendo atitudes descabidas.

> *Mas acho que, não sei, eu fico pensando em avaliação porque eu acho que precisava ter um instrumento, talvez nem precisasse ser avaliação, mas um meio que selecionasse a galera, sabe, de verdade, na Psico a galera...você vê cada absurdo chegando no quinto ano, desde que a gente chegou foi assim, vai... (Joana)*

Nestas próximas falas, Vera ilustra a importância de uma avaliação que selecione verdadeiramente para que não haja problemas na fase dos estágios. Também aponta que alguns alunos não são coerentes no curso, no entanto, serão formados como ela.

> *É complicado, é chato, às vezes eu nem implico mais com os professores que cobram, porque às vezes eu acho que é...porque facilita pra muita gente que, que no quinto ano vai dar problema pra arrumar estágio...então facilita pra muita gente que tá nessa condição...então, de alguma forma precisa de um controlezinho, não tem jeito... (Vera)*

> *...O aluno nunca ia na aula e ele faltou numa aula importantíssima que falava de, na aula de (nome da disciplina), a gente tava começando os estágios, a gente tava arrumando as caixas...e ele faltou na aula e não leu o texto também, porque no texto também dizia, sobre...não mexer, por exemplo, nas caixas dos pacientes alheios, sem a criança, sem a pessoa, o terapeuta, né...e...eu fiquei tão puta com aquela situação e eu falei "a pessoa não vai na aula, não lê o texto, não presta atenção e vai ser terapeuta da mesma forma que eu, vai ter a mesma nota que eu, vai ter, sei lá, vai ser o mesmo profissional que eu no mercado" e aí eu fiquei pensando, "Como que a gente pode, efetivamente, segurar uma pessoa assim, né, será que tem que cobrar mais nesse sentido?"...Mas eu acho...o seu discurso, Cláudia, é totalmente válido, assim, acho perfeito o que você falou, sabe, do professor não se achar indispensável na vida do aluno, é verdade mesmo, pensando no aluno coerente, né, no aluno que sabe o que tá perdendo ou não indo naquela aula... (Vera)*

Carlos denuncia que alguns alunos chegam à fase dos estágios, no entanto, não conseguem estágios pela falta de estrutura ou de confiança de alguns professores.

> *Não se comunicam e olha o quê que acontece, chega no quarto, quinto ano e tem que segurar estágio da galera...Gente, chega no quarto ano, a pessoa já passou três anos da graduação, começam a segurar o aluno nos estágios... (Carlos)*

Esta fala demonstra que mesmo que o aluno não preparado se forme, os fatores externos vão impedi-lo de atuar.

> *Cláudia: Mas eu entendi o quê cê falou, um certo controle você tem que ter, porque senão...como é que você faz?*
> *Lúcio: Ah, eu confio na seleção natural...((risos))...*
> *Entrevistadora: Na seleção natural? ((Risos))*
> *Lúcio: Você vai cobrar presença, vai ter aluno que vai ser obrigado a vir, vai começar a conversar, vai atrapalhar aquele que está...vai ter aquele que só dorme...*
> *Vera: Isso é verdade...*
> *Lúcio: A faculdade, os cinco anos da faculdade não vai conseguir segurar aluno, aí vai formar...alguma coisa tem que gerar e ser selecionado...*
> *Vera: A gente tem que confiar na justiça divina... ((risos))...*

Aqui, Lúcio ressalta a falta de capacidade da faculdade em avaliar.

> *...Eu acho a faculdade um pouco fraca nesse negócio de selecionar mesmo, de preparar a pessoa... (Lúcio)*

Os alunos parecem perceber que algo não funciona bem com relação à avaliação em seu curso. Segundo eles, alguns alunos "são segurados nos estágios" por não terem sido melhor avaliados anteriormente. Estas falas demonstram a importância de se conhecer o aluno que se está formando através da avaliação. Entretanto, estes relatos parecem denunciar uma questão séria da instituição de não perceber algumas falhas e dificuldades do curso e de seus próprios alunos para poder intervir nessas necessidades. A falta de avaliações pode até ser uma delas, todavia, um aluno que chega ao final do curso com muitas deficiências e nunca foi notado ou amparado parece ser um sintoma institucional e não somente pontual, caso fosse total responsabilidade da ineficiência do sistema de avaliação.

Categoria 2.4: O sentido e os critérios da avaliação

Aqui nesta categoria, os alunos demonstram haver a necessidade de um sentido que legitime a avaliação ou seu estilo.

Vera reclama de docentes que parecem avaliar pela simples obrigação de avaliar.

> *Sabe como chama isso? Um pacto de hipocrisia que se faz...né...professor finge que aplica uma prova, que avalia de alguma forma, a gente finge que foi avaliado... (Vera)*

Aqui, Laura e Vera apontam a importância de uma avaliação que acompanhe o conteúdo mais sistematicamente.

> *Laura: (...) Porque a avaliação, ela é mais uma conseqüência de como esse conteúdo vem sendo dado ao longo do semestre...*
> *Vera: Isso, um acompanhamento de uma forma mais sistemática, uma coisa mais paulatina, né? Não vem um dia e pede...eu acho que tem conteúdo que nem dá pra fazer isso, sabe? Falar "Ó, gente, hoje a gente vai fazer uma prova e vai cair uma pergunta sobre tudo o que a gente viu", né...é verdade, a substância*

> *da qual a Psicologia é feita é muito diferente...né, de você pôr um tema de álgebra, de você pôr um tema da química, é diferente, a gente tem que assumir essa diferença de alguma forma...*

Heitor já demonstra a necessidade de que o professor conheça e transmita aos alunos os motivos da escolha de um certo estilo de avaliação e o sentido que isto adquire.

> *...Por quê que ele acha que uma prova é bom, por quê que ele acha que um trabalho vai ser positivo...não você chegar, "Vai ser a prova, trabalho e seminário", sabe? Já vem muito... (Heitor)*

Aqui, Lúcio aponta a falta de embasamento e de critérios que permeia a questão da avaliação.

> *Eu sei que são poucos professores que conseguem dar aula mesmo pra cobrar no final...Aí tem junto com a prova aqueles trabalhos "Ah, o quê ficou pra você da disciplina? O quê você achou?" Arranja critérios meio da cabeça dele pra corrigir, eu não dou conta...o cara não tem critério nenhum pra ensinar, ele vai ter critério pra corrigir, eu fico puto com esses trabalhos... (Lúcio)*

Nestas falas, percebemos que é muito importante para o aluno que ele saiba por que está sendo avaliado e a causa de estar sendo avaliado de uma maneira e não de outra. Além disso, destaca-se o fato de que a avaliação deve ser coerente com o conteúdo e o tipo de aula e que isto fique explícito para o aluno. É mesmo relevante que exista avaliações por necessidades do curso e não só porque ela é uma determinação obrigatória.

Categoria 2.5. Reflexão para os docentes: Falta de envolvimento dos alunos

Aqui, aparece a exigência para que o docente reflita sobre a disposição de seus alunos.

As falas de Lúcio e o diálogo entre Carlos e Heitor apontam a necessidade de um professor perceber que os alunos não estão envolvidos com a aula e refletir a respeito disso com

vista a tomar atitudes. Entretanto, segundo Heitor, a maioria dos professores permite a falta de envolvimento e não intervém.

> *...Mas eu acho que o problema é um negócio que tem que ser discutido....se o professor está na terceira aula e menos de cinqüenta por cento de alunos na sala, alguma coisa é... (Lúcio)*

> *Carlos: Acho que tem uma responsabilidade que é nossa, ((Vários concordam, dizendo "Tem"))...mas tem uma responsabilidade...porque é sintomático, gente, uma sala que tem quarenta alunos e começar a ter dez, depois da primeira meia hora de aula, é um negócio pra poder se pensar...*
> *Heitor: Só que a maioria dos professores deixa isso acontecer e vão levando o curso, entendeu?*

Cláudia fala sobre um mecanismo de controle que não tem efeito nenhum se o aluno não está envolvido, entretanto, muitos docentes continuam utilizando a chamada como meio de manter o aluno em aula.

> *Mas também às vezes não tem valor mesmo, não que...eu também dou aula, eu não faço chamada...se eu fizer chamada, na minha cabeça, eu vou me sentir muito indispensável e eu não sou indispensável, eu não sou indispensável pro aluno...então não precisa...se você não tá ali, por quê que você vai tá ali fisicamente? Não precisa... (Cláudia)*

Nesta categoria, os alunos percebem que muitas vezes professores não estão atentos para a não efetividade de suas aulas, contudo não se questionam a respeito, com o objetivo que a situação se transforme. Os discursos dos participantes ressaltam a importância de uma mudança de atitude por parte dos docentes.

Grupo A

Segundo Encontro

Contextualização da Entrevista:

A este encontro, compareceram somente quatro pessoas, sendo um participante do quarto ano e os outros três do quinto ano. Apenas um participante, dos ausentes, avisou que não poderia vir ao encontro. Apenas uma pessoa chegou adiantada, por isso o grupo começou com atraso. Entretanto, a discussão fluiu muito bem, apesar de alguns assuntos excluírem o único participante presente do quarto ano.

O primeiro tema proposto foi "As Aulas" e o segundo tema, que foi proposto em uma pausa nas falas, foi "O Meu Curso de Psicologia". Este último tema foi proposto em uma pausa na dinâmica das falas e a seguir um participante disse "Agora é a hora do choro!". Este tema proporcionou maior afetividade que os outros temas.

1º Tema: As Aulas

Categoria 1.1: Críticas às aulas

Nesta categoria, os alunos expõem suas críticas às aulas do curso.

Segundo Lúcio, nesta fala, ele sofreu muitas decepções com relação ao que esperava das aulas, tanto que atualmente, procura não ter expectativas.

> *... O programa e o cronograma que eles montam e apresentam pra gente no início do semestre, são muito bons, mas, depois só fica nesse potencial...eu fiquei muito decepcionado, ao longo desse semestre, com quase todas as aulas, tanto é que neste semestre, quando o professor perguntou quais eram as expectativas pra disciplina, eu falei que na tinha nenhuma... (Lúcio)*

Aqui, Laura também demonstra uma expectativa frustrada sobre as aulas.

> *As aulas me lembram...pra mim é aquilo que devia ter sido e que não foi... (Laura)*

Nesta fala, Laura aponta o descrédito atual com relação à aula no curso, comparando-a à atividades que extrapolam o tripé ensino, pesquisa e extensão.

> *...Eu acho que, em muitos casos, a aula, ela foi deixada de lado, acho que, não tem, não deposita mais uma confiança na aula pra formação...eu acho que, como na Universidade se forma vários, não tem só o tripé clássico, mas a nossa formação é apoiado em vários, é, em vários itens, vamos dizer assim, na nossa relação com as pessoas, nos estágios e tal, eu acho que a aula foi uma dessas formas que tá menos, que tá mais desacreditada... (Laura)*

Carlos opina sobre a falta de aproveitamento no espaço da aula.

> *Eu concordo com a Laura que...que eu acho que é um espaço assim, que é muito sub-aproveitado... (Carlos)*

> *Já teve caso em que a aula começou às duas e meia...das duas às seis...começava duas e meia, aí às três e meia, quinze pras quatro parava, voltava às quatro e meia e voltava às cinco e meia, então são duas horas de aula em que se perde duas horas nisso tudo...é muito sub-aproveitado... (Carlos)*

Nestas falas, constata-se as decepções dos alunos no que diz respeito às aulas. Eles parecem ter esperado muito e ter recebido pouco. Assim, eles se dão conta de como o momento da aula poderia ser melhor, entretanto fica desacreditado tanto para professores, que não o valorizam, como para os alunos, que não apostam mais nelas.

Classe de Categoria 1.2: Os docentes e as aulas

Nesta categoria, observa-se as relações que os alunos fazem entre os docentes e as aulas.

Categoria 1.2.1. Aspectos positivos na relação docente-aula

Aqui, encontramos falas que contam exemplos de professores que se envolveram com suas aulas, tornando-as motivadoras para os alunos.

Heitor conta a experiência de um professor que rompeu com a verticalidade e integrou os alunos no processo de planejamento da disciplina.

> *Heitor: Porque foi conversado, sabe? Ele não chegou e apresentou "Esse é o programa, essas são as aulas, essas são as atividades", ele chegou e apresentou...a primeira pergunta dele foi, como é que é "O quê você não gosta num professor?" ...a primeira pergunta dele pra gente, assim, foi a primeira pergunta dele, pra gente, sabe? Acho que isso já marcou muito pra mim, o professor chegar e já perguntar isso...*
> *Carlos: Eu acho que ele rompeu muito com verticalidade do professor, né? o professor que falou "Vamos decidir junto como é que vai ser...do quê que vocês gostam?"...E foi numa época que a nossa sala tava pê da vida com o seminário, ninguém agüentava mais o seminário...*

Laura conta a experiência com um professor que permitiu a autonomia aos estudantes, sem abandoná-los, oferecendo um conteúdo inovador, através de aulas expositivas.

> *Ao mesmo tempo em que deu autonomia, ele tava lá, demarcava a aula dele, tinha uma parte do tópico que era aula expositiva, ele tava lá centralizando o conteúdo daquele tópico, o que era ótimo, né, assim...é tão legal ver o professor dando uma leitura que expande a nossa própria leitura...pro objeto que a gente tá discutindo...e que é raro...então, isso me tocou muito, a gente teve autonomia, mas também não, não,...Nós tivemos um professor ali...isso se contrapõe... (Laura)*

Lúcio fala de uma professora que dá explicações sobre seus métodos, além de envolver os alunos na escolha e adaptação desses métodos.

> *...Ela mostra o que tá fazendo de novo, mostra o por quê...Aí se ela acha que tem liberdade, aí ela pergunta se a gente quer isso mesmo ou se a gente quer mudar...então ela mostra o sentido da coisa...com esse sentido que a aula flui mais, por isso que eu gosto das aulas... (Lúcio)*

Todas estas falas relatam experiências que marcaram o aluno no sentido de haver docentes dispostos a se colocarem em posição democrática para discutir com eles meios de tornar a aula melhor, sempre buscando alternativas novas e fugindo de um modelo de aula tradicional.

Categoria 1.2.2. Aspectos negativos na relação docente-aula

Aqui são apresentados relatos sobre a falta de envolvimento dos docentes com as aulas.

Para Lúcio, existe falta de vontade por parte de professores de seu curso e isso o desanima.

> *...Eu sempre espero que o professor goste do que ele está fazendo, sabe...a partir do momento que ele goste, pode até ser ruim, mas ele vai tentar, ele vai praticar aquilo...Pra mim, a falta de vontade de professor aqui na faculdade já desanima... (Lúcio)*

Carlos ilustra situações em que o professor não procura perceber as falhas nas aulas para saná-las.

> *Eu acho que quando o professor começa a falar demais, aula de três horas, o professor fica falando três horas, pra mim é cansativo essa outra coisa...tem professor que fica falando, falando e às vezes fica sentado na cadeira, sabe? Dá mais sono ainda... (Carlos)*

> *Que é isso também que você tá fazendo, de...em amarrando isso, né, de dar sentido de verdade, porque o que aconteceu naquela aula foi a aula mais...uma das aulas mais tarefeira que eu já tive na faculdade...entendeu? Vai, joga o texto, entendeu, não esgotou nada do texto...a aula não fluiu, a discussão não fluiu...tudo parou por aí... (Carlos)*

Para Heitor, há muitos professores que não gostam de dar aula na graduação, se dedicando mais intensamente à pós-graduação.

> *...Mas tem colega que fala que tem muito professor que fala que não gosta de dar aula na graduação...só gosta de dar aula na pós-graduação...não sei se isso é verdade, porque o pessoal da pós graduação é mais amadurecido...não sei se não é um estereótipo, entendeu, porque na graduação pode ter gente amadurecida e a questão não é o amadurecimento do aluno, a questão é o professor estar lá pra dar aula, pra estar aberto aos alunos, pra estar comprometido com o que vai acontecer... (Heitor)*

Os alunos parecem relatar seu desânimo com relação à falta de maior preocupação dos docentes com a aula. Como demonstram outras categorias, há docentes que não procuram melhorar o efeito de suas aulas. Muitas vezes os alunos acreditam que isso acontece pelo fato de o professor não se interessar pela atividade de docência ou não acreditar na aula.

Nas falas abaixo, Lúcio demonstra a importância do diálogo entre docentes, segundo ele, inexistente, para que os professores conheçam melhor como funciona o curso e o que os alunos têm aprendido. Lúcio acredita que isso pode acontecer devido às outras exigências que têm os docentes que não lhes permite tempo para se integrar.

> *Uma coisa que eu acho que falta na graduação é diálogo entre o aluno e o professor e entre os professores, mas diálogo de, de cafezinho, assim, sabe, de ver como um professor enxerga a turma, um pro outro, acho que eles se trancam nas salas deles de pesquisa e fecham pela opinião, preconceito, tipo, pegam num dia em que essa turma não está bem e pega aquela imagem e...não tem uma troca de... (Lúcio)*

> *E aí, os professores sabem e...e ainda que é algo que acho que não é culpa deles, porque eu acho que não têm tempo, sabe? Pega as exigências de pesquisa...uma coisa muito, só do cara não...tem espaços, um orientando tá esperando, o outro, o mestrando tá...corre pra cá, corre pra lá... (Lúcio)*

Categoria 1.3: Aula ideal

Nesta categoria, os alunos falam sobre o que promove o melhor funcionamento da aula, em sua opinião.

Heitor alerta sobre o gosto dos alunos que parece diferir em relação à aula. Ao mesmo tempo, este participante afirma que existe muita variação entre as aulas de cada turma.

> *Só que eu acho que nem sempre essa coisa de aula passa p...acho que não tem jeito, você, por exemplo, tem gente que gosta mais de um estilo que o professor dá aula... (Heitor)*

> *E acho que varia muito de turma, não é turma, lógico que cada turma é de um jeito...uma é de um jeito, outra é de um jeito, pode variar a maneira como o professor dá a aula, mas varia muito do ano, entendeu? (Heitor)*

Carlos aponta a função da aula de provocar o aluno, despertar questionamentos.

> *...Acho que nesse sentido, a aula contribuiu, de despertar novos questionamentos, de, de fazer com que eu buscasse novas alternativas ou novos materiais, então acho que a aula também cumpre esse, tem que cumprir esse papel de provocar também, né? (Carlos)*

Laura cita a capacidade de sedução do aluno que uma aula deve ter.

> *...É transformar isso que estuda, que está se propondo a ensinar, em uma coisa que desperte a nossa atenção...e seja de uma maneira vertical, ele aqui falando, ou seja colocando pra ir em campo, nos seminários, qualquer coisa assim, mas é uma relação de...meio que provocar a gente a olhar pra aquilo que ele está falando, sabe? É se interessar, quem quer nada...então tem uma sedução, assim, em como ele usar isso que ele está se propondo...e da gente também perceber...e é uma coisa que vai variar de ano a ano, né...e eu acho que é essa capacidade de reciclar que é que eu acho complicado na docência...a primeira coisa que me vem é a sedução...mas, é a sedução... (Laura)*

Aqui, Heitor aponta para a importância da exposição do conteúdo.

> *...Acho que precisava primeiro conversar sobre o texto, apresentar, depois formar um grupo pra discutir o texto, sabe... (Heitor)*

Nesta categoria, os alunos parecem acreditar que a aula deve ser cativante, provocando o aluno e fazendo com que ele se interesse cada vez mais pelo assunto. Ao mesmo tempo, deve haver uma preocupação do professor com o conteúdo que deve ser bem transmitido. Também deve ser levado em conta que os alunos são singulares e cada estudante ou turma pode ser atraído por um estilo de aula e isso deve ser percebido pelo professor, segundo a opinião dos alunos.

Categoria 1.4: Reflexões: Aulas, avaliações e a Reforma Curricular

Nestas falas, Carlos e Laura falam sobre suas reflexões a respeito dos problemas da avaliação, da carga horária e dos conteúdos das aulas que poderiam ter um espaço maior para sua reflexão. Os alunos parecem clamar por esse espaço que proporciona uma discussão a longo prazo.

> *Eu acho que talvez, não sei, eu estou elocubrando aqui, mas talvez, um dos grandes problemas da avaliação, do nosso curso, sei lá, de trabalhos ou de provas, sei lá, de como tá sistematizado essa questão da avaliação, não sei, talvez seja até um reflexo de como as aulas são dadas, porque eu acho assim, é um espaço muito rico, de muita troca, mas eu vejo pouco empenho, tanto que a gente fica muito surpreso com alguns professores que preparam a aula antes de vir, de verdade, sabe? (Carlos)*

> *Laura: Porque a gente precisava ter um tempo...em termos de departamento pra sentar e olhar todo mundo, sabe, montar a grade...a Reforma Curricular, vira e mexe, passa nisso, né...sempre insiste em conteúdo, mas...*
> *Carlos: Mas eu acho que essa dificuldade, todos esses espinhos que os alunos e os professores tão enfrentando nessa Reforma Curricular, eu acho que é muito conseqüência dessa falta de diálogo ao longo dos anos...entendeu? Porque aí se espera o momento da Reforma Curricular pra se começar a discutir conteúdo, aí o professor vai ver, "Nossa, mas tem isso na sua disciplina? Nossa, mas não tem isso na sua disciplina?" ...Então eu acho que é tudo...veio se arrastando ao longo dos anos e parece que agora que começou a se querer abraçar essa causa, só que aí fica meio difícil...*

Casos Típicos do tema As Aulas

Aqui é apresentada uma fala que relata situação que ilustra o tema que gerou as categorias.

> *Por exemplo, uma vez eu fiz uma, no primeiro ano, a gente fez um trabalho...dividiu em grupinhos, cada turma escolhia tal tema e pesquisava...aí, não sei que cargas d'água, meu trabalho deu um problema...ele foi na pró aluno, no computador, ver o Excel lá, os gráficos, sei lá, as tabelas, sabe? Aí, um dia, ele chegou, todo mundo afobado no meu grupo, com um gráfico, a gente não sabia fazer a curva de Gauss direito, ele sentou no Centro de Vivência com a gente, "Não", sei lá, "tá certo, não tá errado do jeito que vocês fizeram..."...que era uma coisa...então era um professor sui generis, assim, entrar na pró-aluno, sentar do meu lado, esperou o computador vagar...olha isso, não tinha computador vago...ele esperou uns vinte minutos...até ter computador pra gente usar, entendeu...então, eu acho que é um cara assim, muito diferente... (Heitor)*

Nesta fala, Heitor conta uma situação em que o professor pareceu estar tão envolvido com o conteúdo de sua aula e interessado em ensinar os alunos, que não se importou em agir de maneira que outros professores não agiriam para que o aprendizado fosse efetivo. Este fato parece ter surpreendido muito o aluno e ser um exemplo de compromisso do professor.

2º tema: O Meu Curso de Psicologia

Categoria 2.1: O aluno e seu curso

Estas falas trazem relatos sobre a relação do estudante com seu curso, que segundo Laura, é seu mesmo, individualmente de cada aluno.

> *...Mas, é, eu acho que essa pergunta, ela é muito legal "O meu curso de Psicologia", no sentido da propriedade mesmo de, cada um tem o seu curso de Psicologia, ainda que a gente tenha compartilhado muito essa vivência, os alunos daqui... (Laura)*

Neste trecho, Carlos fala sobre como o aluno está implicado no curso que vivencia. Ele também fala do quanto há coisas e lugares que fazem mais sentido hoje porque foram apropriados pelo estudante durante o curso.

> *...não se pode olhar só de dentro ou só de fora, tem que olhar esses dois lados...eu achei muito bonita a imagem que cê trouxe, né...o quanto a gente tá implicado nisso, aí, não sei, assim, eu olho muito pra trás assim, e nessa fase, a gente lembra de muita coisa que a gente viveu, né? Não sei se na sua sala também é assim, mas cê começa a lembrar os detalhes que antes passavam desapercebidos pra gente, hoje, eles têm um relevo muito maior...então, é...um lugar que a gente ia que antigamente fazia parte do nosso cotidiano, hoje tem um valor muito maior...Então, acho que, o quanto a gente tá implicado nisso, também não só no encontro com o outro profissionalmente, mas nesse encontro com vivencialmente mesmo, sabe? (Carlos)*

Classe de Categorias 2.2: Vivências exteriores à sala de aula

Categoria 2.2.1. As maiores experiências se deram fora da sala de aula

Nesta categoria Carlos e Laura contam que as experiências mais importantes deles com o curso de Psicologia foram exteriores às aulas, nas relações com pessoas, em lugares novos, agregando vivências, principalmente levando em conta que a Psicologia é feita disso.

> *Mas, eu acho que as maiores experiências que eu tive dentro do curso de Psicologia foi fora da sala de aula...não digo fora da Universidade, mas foram fora da sala de aula...acho que a Laura me entende porque você teve a experiência de ir em dois Projetos Rondons, mas, assim...e...pra mim, a maior experiência que eu tive foi fora...foi no momento em que eu saí da Universidade e fui pra comunidade de um estado totalmente diferente do nosso aqui, do meu, que eu venho...e ali eu era tratado como um psicólogo... então... entrar em contato com isso... (Carlos)*

> *Então, os espaços fora da sala de aula são muito diferenciados por nosso aprendizado...Não é só no sentido de...ai...eu não sei explicar isso, eu vou pensar nisso, depois eu falo...Mas, assim, parece que, quando as pessoas falam que a sala de aula, ela tem um, eu aprendi mais fora da sala de aula do que dentro, parece, eu tenho a impressão, como algumas pessoas, eu me sinto que a sala de aula não serve pra nada, mas eu acho que serve pra alguma coisa, todo mundo sabe disso...Mas eu acho que o nosso campo, ter esse lado de fora, ele acrescenta mais, sabe, ele vai tendo mais corpo, assim, é aquela história, quanto mais pessoas a gente se relaciona, mais a gente vai aprendendo a se relacionar com as diferenças, lidando com esse diferente, então, eu acho que é necessário, pra nossa função, estar lá fora...e estar aqui dentro também...e estar aqui dentro dessa diferença... (Laura)*

Dessa forma, nossos estudantes apontam para a relevância de a Universidade proporcionar essas vivências externas à sala de aula ao aluno.

Categoria 2.2.2. Vida Universitária: a importância da convivência

Aqui, os estudantes falam sobre a importância de conviver com pessoas diferentes e ter relações intensas dentro da faculdade. A principal riqueza desta convivência é que cada um tem sua história quando chega ao curso e pode compartilhar essa história com os outros.

> *...As brigas com os amigos, todas as coisas que aconteceram, acho que é uma coisa que é marcante, assim, coisa que é muito marcante no meu curso são os amigos...que, sei lá, são pessoas que eu jamais imaginaria que eu iria encontrar na vida, sei lá...eu quero guardar com muito carinho, assim... (Heitor)*

> *...A gente vai chegando muito empolgado...Putz, que bacana, ter conhecido tal pessoa, ter convivido mais com tal pessoa...Mas eu lembrei de uma coisa que me marcou que foi uma, uma aula de (disciplina), não sei se a Laura e o Heitor estavam...estou lembrando...a gente fez uma dinâmica com o (nome do professor)...e aí, o Aurélio...da nossa sala, falou um negócio que eu nunca mais vou esquecer, ele falou assim que, quando a gente chega na faculdade, a gente tem uma idéia de que as pessoas brotam, que as pessoas aparecem na faculdade, vão surgindo assim, mas a gente esquece que tem muita coisa anterior, que tem uma história de vida, que todo mundo se constituiu muito antes pra chegar até aqui...Então é um negócio que me marcou muito, assim... (Carlos)*

Categoria 2.3: Psicologia: Olhar e "modo de ser"

Nestas falas, Laura discursa sobre um jeito de ser psicólogo, algo como uma subjetividade que passa pelos psicólogos. Ela utiliza os termos “o olhar da Psicologia me atravessando” e demonstra uma visão positiva deste olhar, parece gostar dessa atenção, desse tipo de postura.

> *...Felizmente foi a Psicologia...Então, sabe, meus objetivos agora, sabe, da pesquisa, das áreas que eu quero me inserir, estou mais ou menos namorando...Mas, felizmente, eu vou poder estudar na pós-graduação com o olhar da Psicologia me atravessando...Felizmente eu tive esse contato, sabe, eu acho que, o olhar pras relações humanas, pro encontro que a Psico traz, assim, pra gente, na nossa formação, é muito diferencial, e, e, me toca muito, me tocou muito a fala da Cláudia, “eu acho que as pessoas têm medo de gente”...Não sei se vai sarar saindo do curso, nem sei se vai ser tranqüilo lidar com o humano por ter feito Psicologia...Mas eu me sinto mais situada, mais acomodada do que se eu não tivesse... (Laura)*

> *Semana passada, eu saí com a Marilia e com a Rebecca, e aí a gente tava falando alguma coisa e a Marília falou “Gente, que legal, né, que a gente sai com gente da psico, porque olha, todo mundo fica olhando, atento, presta atenção” ((risos))...Achei tão engraçad...Não é simplesmente falar, está conversando, está ouvindo, trocando...esse comprometimento, eu achei muito legal...e eu senti isso no grupo da semana passada...que a gente já discutiu técnicas de grupo, mais grupo e sabe o quê que é um saco no grupo....quando um não escuta o outro, quando aparece um líder e vai centralizando, ninguém mais falta...e eu achei muito legal semana passada, sabe, a pessoa se conter, não, deixa o outro falar, vai trocando...((risos))...Aprendemos direitinho, né... (Laura)*

Nesta segunda fala, Laura comenta o processo vivido durante a entrevista em grupo, demonstrando a apropriação do processo e a possibilidade da troca de experiências que ele possibilitou.

Categoria 2.4: Final do curso: momento de balanço

Nesta categoria, Carlos faz a reflexão sobre o quinto ano ser um momento onde os estudantes fazem uma avaliação de tudo o que aconteceu e como aconteceu durante o processo de formação.

> *...Principalmente do quarto, do quinto ano, mais especialmente do quinto ano, que é uma hora que você faz o balanço mesmo do curso...aquilo que foi, aquilo*

> *que deveria ou que poderia ter sido, mas, eu acho que foi um curso...pelo menos está sendo, sei lá, tá terminando, então a gente tem essa visão daquilo que foi também, daquilo que é... (Carlos)*

Síntese dos dados obtidos através de Análise de Conteúdo com o Grupo A

No conjunto das categorias emergidas das Entrevistas em Grupo Focal, constatou-se que os estudantes de Psicologia deste grupo sentem transformações na fase de ingresso nos estágios, como o aumento das exigências sobre seus conhecimentos. Além disso, percebem uma apropriação maior de um discurso psicológico e acreditam que isto está ligado ao aumento da responsabilidade na utilização do saber. Eles também demonstram, por meio de suas falas, que acreditam ser importante um adiantamento do contato com a prática através dos estágios, que poderiam ocorrer desde os primeiros anos do curso, entretanto têm consciência que alguns estágios necessitam de maior experiência e conhecimento, como os de atendimento clínico individual.

A respeito da carga horária, surgem relatos sobre algumas dificuldades dos alunos inerentes à sua má distribuição, como exemplo, a inviabilidade de um trabalho.

Outro ponto ressaltado pelos estudantes é sobre sua percepção de sua inserção em um curso marcado profundamente pelo referencial psicanalítico. Muitas vezes, mesmo se interessando por outras abordagens, sentem-se influenciados por este referencial.

Os alunos discursam sobre o conteúdo, sobre o quanto é necessária maturidade para a absorção deste conteúdo, que muitas vezes é difícil, além de como é importante haver discussões sobre a localização de cada disciplina no curso e angariar informações com veteranos sobre se uma disciplina é válida. Também discursam sobre sua consciência sobre as deficiências no

trabalho de alguns docentes, que não se preocupam em atentar mais para as necessidades dos alunos.

Sobre as avaliações, os alunos demonstram algumas características positivas das provas, como a exigência de que o aluno estude, ou entre em contato com o conteúdo, entretanto, existem muitas críticas sobre sua efetividade. Alguns alunos afirmam que quase não existem provas no curso. Algumas falas ressaltam a necessidade de haver um sistema que avalie os alunos. Os trabalhos são vistos por muitos como uma forma de avaliação que promove maior envolvimento. Todavia, os alunos percebem que há a necessidade de um funcionamento diferente com relação à avaliação no curso. Surgiram críticas ao sistema que permite que alunos despreparados cheguem à fase dos estágios e depois sejam barrados porque nenhum supervisor os aceita. Este parece ser um problema institucional que os alunos acreditam que seria resolvido por uma maior coerência no sistema avaliativo. Isto inclui, a avaliação ter mais sentido e não acontecer somente em função da obrigação.

Sobre as aulas, percebemos as decepções dos alunos, que parecem ter consciência de como elas poderiam ser melhores, entretanto são desacreditadas pelos professores e os alunos também não depositam confiança mais nelas. Há uma categoria, contudo, que traz relatos sobre docentes que conseguiram criar espaços melhores em suas aulas, através da disposição de abertura e discussão com os alunos sobre isso. Por outro lado, há outros docentes que não demonstram a mínima preocupação com as aulas e os alunos crêem que isso pode dever-se à falta de interesse de professores pela docência ou descrédito deles com relação às aulas. A falta de diálogo entre os docentes também é um fator que prejudica as aulas. Os alunos propõem que uma aula deve ser cativante, provocando o aluno a conhecer mais, tendo uma preocupação do docente com o conteúdo a ser transmitido. Além disso, para os estudantes, o docente deve perceber um estilo de aula que agrade o aluno.

Sobre o curso, em geral, os alunos percebem-se implicados em seu curso, demonstrando ter consciência de que ele é um espaço subjetivo, criado por cada um de um modo diferente. Os participantes também dão relevância às experiências vividas fora da sala de aula, alguns chegam a dizer que aprenderam mais fora do que dentro de sala. A convivência no curso e com os amigos também foi destacada na questão da formação. Além disso, também surgem falas a respeito de um olhar psicológico que é adquirido durante a formação e um "modo de ser psico", que é relatado por uma aluna. Um outro aluno também aponta para o final do curso como um momento de balanço sobre o que foi vivido em todo o processo de formação.

Grupo B

Tabela 3 - Descrição dos participantes do Grupo B, contemplando os nomes fictícios, a identificação nas entrevistas individuais (por ordem cronológica das entrevistas), idade, período do curso que freqüenta e encontros em que estiveram presentes.

Participante	**Identificação nas Entrevistas Individuais**	**Idade**	**Período do curso**	**Presença no 1º encontro do grupo**	**Presença no 2º encontro do grupo**
Flávia	P5	22	3º ano	Sim	Sim
Álvaro	P6	22	5º ano	Sim	Sim
Adriana	P11	23	5º ano	Sim	Sim
Maurício	P12	22	5º ano	Sim	Sim
Marcos	P27	23	5º ano	Sim	Não

1º Encontro

Contextualização da Entrevista:

Inicialmente, para este grupo, foram convidados sete participantes, entretanto, no primeiro encontro, somente compareceram quatro participantes convidados e mais uma participante que não pôde ir ao grupo para o qual havia sido agendada. Quatro dentre esses participantes eram do quinto ano e uma do terceiro ano. Uma descrição dos participantes do Grupo B se encontra na tabela 3.

Este grupo iniciou-se com atraso, devido à possibilidade de chegar maior número de pessoas. Esta reunião durou mais tempo que as outras, aproximadamente duas horas, provavelmente devido à interação entre os alunos e ao horário favorável, já que não havia mais aulas após a reunião. Uma das participantes convidadas (do quinto ano) havia dito, no momento do convite para o grupo, que ela era tímida e perguntou se não havia problemas caso ela não se manifestasse muito. Assim, foi explicado a ela que a participação não era obrigatória, que ela poderia aceitar somente caso desejasse. Assim, ela aceitou o convite e participou das duas reuniões, parecendo estar envolvida com o grupo.

Ao término da sessão, os participantes do grupo, com humor, disseram que desejavam continuar e fizeram comentários sobre as transcrições que seriam mais difíceis para a pesquisadora. Assim, o gravador foi religado e a discussão continuou, entretanto, passando a outros temas do curso e envolvendo mais a pesquisadora na discussão. Dessa forma, foi possível à pesquisadora participar mais e mergulhar no fluxo da atividade. Este fato pode estar ligado ao vínculo do grupo entre si e também ao vínculo de conhecimento que alguns participantes tinham com a pesquisadora.

Após o término concreto da sessão, a discussão ainda continuou por mais um tempo, fora do espaço onde ela havia se iniciado, enquanto os participantes e a pesquisadora continuaram

juntos. Assim, o grupo parece ter tido maior proliferação, diferenciação, desvio, a ponto de extravasar o contexto inicial. Neste momento, houve a revelação de questões ligadas ao curso por uma participante, que pediu que nada fosse comentado com outras pessoas. Este vem a ser um dado importante do diário de campo. Uma situação muito relevante só foi trazida à tona após o encerramento da sessão formal de entrevista, entretanto, o grupo continuou.

Os Temas propostos para este encontro foram “Carga Horária e Conteúdos do Meu curso” e “Avaliações e Trabalhos no Meu curso”.

1º Tema: Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso

Categoria 1.1: Carga Horária mal distribuída

Nesta categoria, os participantes fizeram relatos sobre a má distribuição da carga horária.

Flávia reclama, nesta primeira fala, que no início do curso não há quase atividades, enquanto a partir da metade do curso, a carga horária é pesada.

> *Eu acho que a carga horária é muito...mal distribuída, chega do meio do curso pra frente, meio do curso pra frente, você tem uma carga horária muito grande...e no começo do curso você não tem quase nada...Então, você fica dia sem aula, período sem aula, sabe? Podia ser melhor aproveitado... (Flávia)*

Álvaro discute a questão do curso ser integral, entretanto ter o horário descontínuo, separado. Segundo ele, isso dificulta ao aluno ter contato com a atividade prática anteriormente**.**

> *...A carga horária, ela dificulta o aluno de Psicologia a procurar estágios, espaços em que ele encontra a prática, por exemplo, às vezes, no segundo, terceiro ano...Então, uma carga horária que...tenha coisas quebradas, assim e tal...porque falam que o curso é integral, mas essa carga horária bem separada, ela, acho que traz problemas nisso quanto à opção do aluno ter contato com a prática antes, assim... (Álvaro)*

Segundo Flávia, aqui, algumas disciplinas, como Ética, poderiam estar localizadas em outro momento do curso.

> *Quando eu falo em horário de curso, acho que isso também diz de onde no curso está cada matéria...Ética, por exemplo, a gente só tem no terceiro ano e...só que a gente já está intervindo antes...né...não sei... (Flávia)*

Constatou-se que os alunos, aqui, denunciam características da carga horária que poderiam ser diferentes, melhor organizadas para tornar o curso mais coerente para o aluno.

Categoria 1.2. Carga Horária exagerada

Aqui nesta categoria, Maurício fala sobre as dificuldades, até mesmo sociais, impostas pela carga horária muito lotada.

> *É verdade...É, sem falar no tempo que a gente teria pra cuidar da nossa vida, né, ter uma vida social...ter uma vida fora, você não vai conseguir rigorosamente, tudo que é pré-estimulado como exigência de estágio, de disciplina, não dá pra você fazer mais nada... (Maurício)*

Categoria 1. 3: Enfoque psicanalítico

Aqui nesta categoria há falas de alunos que demonstram a predominância do enfoque psicanalítico existente no curso.

> *...Mas eu acho que o curso é muito psicanalítico, eu acho...Em estágio isso fica muito marcado, né, está cheio de psicodinâmico, mas mesmo nas disciplinas, eu acho que é reincidente encontrar citações a alguma coisa psicanalítica, como por exemplo, aquele exemplo do Freud que pegou a criança com o carretel, que foi quando ele descobriu que a brincadeira pode ser usada como livre expressão de associação livre, né, um recurso, como a gente diz...Isso já é um exemplo que eu ouço desde, das primeiras disciplinas... (Maurício)*

Segundo Maurício, a psicanálise está tão presente que não há modo de saber se o aluno gosta mesmo da psicanálise ou é influenciado a gostar dela.

> *...Bom, psicanálise acaba sendo um pressuposto tão presente no nosso curso que a gente, eu não sei, eu saio do curso sem sentir que eu tenho, sei lá, autonomia pra decidir se eu gosto ou não de psicanálise, porque está tão*

> *presente que eu não sei se eu gosto de outras coisas, né, a gente tem contato muito tosco com outras disciplinas... (Maurício)*

As falas seguintes de Maurício e Marcos relatam a imersão na teoria psicanalítica com a falta de referências teóricas mais aprofundadas para um melhor conhecimento do aluno.

> *Mesmo em estágio, por exemplo, ((nome do estágio)), é o saber meio xamânico, né, é o xamã que passa pela sabedoria da experiência de vida dele, não tem nenhuma referência de "leia tal texto"...nem pra o artigo que eles exigem que você escreva, né, você colhe por sua conta própria...não que os supervisores neguem assistência, eu pedi e tive, mas, ainda assim, né, não tem uma...não cumpre o caráter de disciplina, por ser disciplina-estágio...E mesmo o curso, né, eu saio com essa impressão também, não sei Freud... (Maurício)*

> *...Acho que falta escolha e também caminhos em que você possa se aprofundar também por conta própria...Fica essa psicanálise deficiente, nem tudo mas nem nada... (Marcos)*

Esta categoria fala, mais uma vez do quanto o curso parece ser permeado pela psicanálise implícita em toda a sua atividade. Contudo, os alunos sentem falta de mais relação e aprofundamento da teoria. É como se fosse um curso onde se aprendem técnicas psicanalíticas sem a necessária referência teórica.

Categoria 1.4: A prática e os estágios

Aqui, nesta categoria, os alunos falam sobre a importância que a prática exerce na apreensão da teoria e as dificuldades pela separação entre teoria e prática.

Nesta fala, Álvaro discute a questão da alienação entre prática e teoria.

> *É isso que eu acho que é o maior problema do conteúdo no curso, não tem essa ligação entre a teoria e a prática desde o início, assim...Quer dizer, você vem, vê as disciplinas, vê a psicanálise desse jeito que a gente já falou aqui, chega nos estágios e vai ter que usar, "Peraí, como vai ter que usar, como que é? Onde que eu encaixo isso, onde que eu encaixo aquilo, onde que eu uso?" Quer dizer, não tem essa relação...Se viesse de antes, assim, colocando esse conteúdo entre a teoria e a prática, por exemplo, numa matéria aí que tivesse (...) a gente viu uns toques, a gente viu os conceitos e tal, mas peraí, cadê a prática disso aí? (Álvaro)*

Aqui, Maurício fala da impressão que existe um antes e um depois no curso, uma parte isolada de aulas e teorias e outra parte de estágios, totalmente alienadas uma da outra.

> *Mas, num primeiro momento, a gente se sente fazendo muito mais uma coisa nossa do que sendo psicanalítico, Rogeriano ou o que quer que seja...isso dá uma impressão, às vezes, de ter um antes e um depois, né...um antes é quando a gente tem aquele curso que é marcado muito mais por aula, você vê disciplina, cumprir prova, tudo o mais...e o depois, que é quando a gente se vê sendo tratado como um profissional ou com a responsabilidade de um profissional e...acaba sendo um processo muito esquizo, né, muito dissociado...ou outro curso parece também... (Maurício)*

Nesta fala, Álvaro sugere possibilidades de maior integração entre a prática e a teoria.

> *Na aula mesmo, você ter exemplos práticos vindos dos professores ou então casos clínicos sendo discutidos, sabe? De uma maneira que tenha essa relação com conceitos que você aprende com a coisa prática, por exemplo, você vai numa supervisão hoje e você fala sobre Complexo de Édipo, você fala sobre tolerância à frustração, você fala sobre Mecanismos de defesa, tudo e lá, nas aulas, você só fica estudando o conceito e aí você fala, "Não, mas quando eu vou identificar isso num paciente meu?"... (Álvaro)*

Aqui, Álvaro fala de como as pessoas também não aproveitam os horários que seriam dedicados aos estudos teóricos.

> *Outra coisa, de estágio, que eu pensei agora, a carga horária de estágio, não sei se é todo mundo, mas acho que algumas pessoas não levam em consideração aquela contagem de horas, vamos dizer, livres, assim, então acaba pegando vários estágios em várias áreas, mas você tem que ter aquele tempo livre que está contado na sua carga horária de currículo que é pra ser utilizado, sei lá, pra leitura, um monte de outras coisas que é essencial pra você andar no seu estágio... (Álvaro)*

Maurício e Álvaro discorrem no sentido de que conhecendo melhor a prática antes, seria mais fácil ao aluno escolher os estágios no momento certo, além de entender as relações entre os conceitos e a utilização deles.

> *...A gente vê essas coisas psicanalíticas, quer dizer, estando ali, conhecendo mais a prática, ficaria muito mais fácil hoje, decidir, pro exemplo, se o cara quer ou não fazer (nome do estágio), quer ou não fazer ludo...sabe? (Maurício)*

> *...Que falta um pouco... ter estratégias pra que a gente possa ter algumas experiências que façam despertar um pouco esses conceitos, porque tem vários*

> *conceitos que, se você tiver...se você entrar em contato com a experiência, você consegue entender essa relação... (Álvaro)*

Observou-se, aqui, a relevância da integração entre atividades práticas e teoria para que haja uma apreensão verdadeira do conhecimento. Os alunos parecem ter essa consciência e sugerir algumas estratégias para que isso seja feito, uma vez que apontam isso como uma falta do curso. É como se existissem dois cursos, um permeado pela teoria, que em outras categorias os alunos já disseram não ser aprofundada e outro permeado apenas pela prática pouco embasada.

Categoria 1.5: Conteúdos: Falta de diversidade, aprofundamento e ensino de um estilo de pensar

Nesta categoria, são apresentados relatos sobre o conteúdo e seus modos de transmissão, que estão diretamente implicados na formação. Álvaro fala sobre as expectativas de aprendizagem de variadas teorias e a quebra dessas expectativas. Maurício já afirma a impossibilidade de se pretender que a graduação se aprofunde demais nas diversas abordagens.

> *Aí, galera fica falando "Não, no quarto, quinto ano tem os estágios"... Só que quando chega, não tem o estágio que você imagina que era relacionado com isso, com aquilo, com várias correntes aí... (Álvaro)*

> *Mas acho que é importante a gente evitar sobrevalorizar a função da graduação também, né, que, bem ou mal ela acaba cumprindo a função de uma vitrine, não é, é assim, muito pretensioso a gente esperar que ela... (Maurício)*

Aqui, Maurício parece apontar uma função que a Universidade teria de proporcionar uma formação generalista na graduação, entretanto, segundo Álvaro, esta função acaba não sendo cumprida, já que não há uma oferta dessa variedade de abordagens.

Nos próximos relatos, Maurício e Marcos falam sobre o ensino de um modo de pensar, principalmente psicanalítico e as implicações disso, com relação ao modo como isso acontece.

> *...Mas, acho que também envolve uma certa maneira de, de você fazer pessoas, né, você ensinar uma c...acho que psicanálise...uma análise psicanalítica envolve você ensinar um certo raciocínio... (Maurício)*

> *...Como é que são aqui os profissionais, né...Como que ele tá sendo construído? Coloca muito mais gravidade no conteúdo...porque, imagina, por exemplo, você tá construindo pessoas que vão raciocinar de um certo modo, mas, por exemplo, a questão psicanalítica...se a maioria das experiências psicanalíticas, elas tenham uma superficialidade, você vai ter uma mentalidade em que você se identifica com aquela questão psicanalítica, mas você não vai ter uma vivência profunda daquilo, né? (Marcos)*

> *Acho que é mais profundo que ideologia, são modos de pensar, por exemplo, começa a ver Personalidade, uma pessoa falou uma palavra errada, a gente imediatamente já fala que é um ato falho...E, assim, nem tudo é um ato falho (Marcos)*

Para Marcos, em seu curso, constroem-se pessoas que vão pensar de um certo modo, se identificando com certas idéias, entretanto sem conhecê-las profundamente. Ele até traz um exemplo, em sua última fala, de como isso pode gerar uma má utilização dessas idéias.

Categoria 1.6. Sentimento de impotência

Nesta categoria, Marcos fala da importância do aluno de Psicologia poder aprender a assumir que não sabe algo, aprender a lidar com a impotência.

> *...Mas se eu tenho noção, por exemplo, no caso, da ((nome da professora)) dá muito essa noção, de quê você precisa ter aquela capacidade de não saber...e ir lidando, com o tempo, você vai fazer uma intervenção ou outra...ou seja, não é um método assim, já não é aquele que a gente tem aqui, que conhecimento a gente tinha e a gente vai aplicar e vai dar certo...Não, a gente vai aplicando...Aí é uma insegurança, eu acho que até muito mais saudável porque você vai poder falar "Peraí, eu sou um bosta, mas, pelo menos eu sou um bosta consciente, eu não vou levar..."... (Marcos)*

Pode-se relacionar esta fala a outras falas que explicitaram fantasias e expectativas dos alunos com relação ao curso, principalmente a idealização no momento de ingresso nele, que demonstram um aspecto onipotente, onde os alunos podem e querem saber tudo, por exemplo, iniciar seu curso já sentindo-se psicólogos. As expectativas, no entanto, em sua maioria, foram

rompidas e o aluno pode chegar ao final do curso em uma posição bem diferente, conforme os relatos. Algumas categorias demonstram a impotência dos alunos frente a situações como o início dos estágios, a alienação entre teoria e prática ou na sua passividade com relação às dificuldades do curso. Dessa forma, observa-se o surgimento tanto da impotência, quanto da onipotência nos discursos. Assim, propõe-se uma reflexão no sentido do que seria a potência, de como seria lidar com as dificuldades e as possibilidades de maneira a promover modificações efetivas no curso e aproveitá-lo melhor.

Categoria 1.7: A proximidade do objeto de estudo

Aqui, Flávia comenta sobre a angústia e as dificuldades de lidar com um objeto de estudo que está muito próximo, sendo que o próprio objeto de estudo tem que se questionar.

> *Eu penso que a Psicologia é diferente das outras áreas psi, porque ela não diz sobre um objeto longe, esse objeto está muito perto...aliás, ele mesmo tem que se questionar, então, é muito...Assim, são muitos jeitos de ser que não é palpável...E aí a gente está acostumado com esse negócio muito palpável, então fica, muitas vezes insuportável, muitas vezes antitético com o que a gente está vivendo...Não sei, parece que é difícil pensar numa Psicologia... (Flávia)*

Categoria 1.8: As abordagens e as concepções de homem

Nesta categoria, Álvaro e Flávia relatam o fato de os psicólogos lidarem com o mesmo objeto de estudo, entretanto, a partir de concepções muito diferentes, com ênfases em aspectos diferentes do homem. Isso parece ser algo complexo de lidar para os alunos.

> *Eu acho que uma coisa que falta, assim, às vezes, falar em Psicologia aqui pra gente, antes de tudo começar também...Que a gente está falando sempre da mesma coisa...a gente está sempre falando do ser humano, só que, sempre, assim, com pontos de vista, com nomes diferentes, conceitos diferentes, ah...dando ênfase em alguns aspectos, sendo que existem todos esses aspectos no ser humano... (Álvaro)*
>
> *...São três áreas diferentes, são três homens diferentes... (Flávia)*

2º Tema: Avaliações e Trabalhos no Meu Curso

Categoria 2.1: Críticas às avaliações

Aqui serão apresentados relatos a respeito das críticas que os alunos fizeram ao funcionamento avaliativo no curso.

Maurício e Álvaro relatam a questão da falta de objetividade nas avaliações existentes no curso e discutem a dificuldade de lidar com as diferenças entre disciplinas e a falta de parâmetros, nestas primeiras falas.

> *...Eu acho que a avaliação é coxa, a avaliação e trabalho no nosso curso é extremamente coxa, falta objetividade e de ambas as partes, acho que os professores não têm uma...ou eles são muito específicos e cobram o nome do nervo tal, em tal lugar, que não tem uma, não é o essencial da disciplina, ou eles são muito, tão amplos que a gente, que às vezes acaba até... (Maurício)*

> *...Tem essa característica de a gente estar lendo e estudando sobre si mesmo, cada um tem o seu ritmo e não é todo mundo que tem pique, né, pra poder...e maturidade pra ler alguns conteúdos que podem ser mais pesados...ainda hoje eu saí de uma aula de psicopatologia que tava falando sobre suicídio...a galera não se sentiu tão bem, tão disposta, estava todo mundo meio deprimido até... , só que...e, nesse sentido, eu acho que tem, até, um certo limiar, mas eu acho que às vezes isso extrapola tanto no nosso curso que falta uma objetividade pra avaliar um conteúdo, pra...ser um pouco mais rigoroso na cobrança... (Maurício)*

> *...Falta uma objetividade pra avaliar um conteúdo, pra...ser um pouco mais rigoroso na cobrança...Pra ter um bom parâmetro, um parâmetro seguro pra acompanhar o quanto que os alunos estão presentes ou não no curso... (Maurício)*

> *...Às vezes você tá fazendo uma prova sem saber o por quê, sem saber como começar e sem saber como cê vai ser avaliado...Então, você coloca desde a prova objetiva até a prova não objetiva, você faz uma prova desse estilo assim e aí você fala "Seja o que Deus quiser agora, eu não sei como ele vai dar nota!" (Álvaro)*

Aqui, Maurício fala de suas experiências com a excessiva flexibilidade de alguns docentes, que fazem o máximo para se adaptar à necessidade do aluno, chegando a transformar as avaliações em auto-avaliações. Álvaro relata experiência com a falta de objetividade das auto-avaliações propostas no curso.

> *Caem numa auto-avaliação ou acabam até mudando o próprio critério de corrigir a prova para adaptar, né, a respostas mais emocionais e tudo o mais...Isso também está presente na postura do aluno...Às vezes, assim, caricaturizando um pouco, né, a impressão que eu tenho é que geralmente você tem a reação "Quê, vai ter prova? Daqui a dois meses? E é pra estudar dez páginas? E é pra fazer em duplas? Professor, se não der pra cancelar a prova, a gente pode fazer com consulta ou levar em casa?"...Sabe? Acaba sendo uma postura pouco objetiva, né, não se tem em vista que tem um conteúdo pra ser avaliado... (Maurício)*
>
> *Álvaro: E tem perguntas que não aparecem lá "Ah, você participou da disciplina? Qual foi sua freqüência, sua leitura de textos" ...Tudo bem, isso aí tudo bem, cabe ao aluno ser sincero...Mas umas auto-avaliação que não tinha fundamento também, não tinha objetividade...*
> *Mauricio: Calça nisso: "Faça uma auto-avaliação"...Já teve trabalho que eu coloquei "Ah, li tudo, participei e acho que eu mereço dez!"...*

Na fala a seguir, Álvaro demonstra uma preocupação com a falta de avaliações nos estágios.

> *Álvaro: E a avaliação em estágio? A gente está falando de avaliação e a avaliação em estágio? Quer dizer...*
> *Mauricio: Eu acho que tinha que...*
> *Álvaro: Escrever um artigo é a avaliação?*

As falas citadas discutem a ausência de critérios objetivos que embasem as avaliações do curso. Cada professor parece avaliar de um modo próprio, sem estabelecer os parâmetros que utiliza. A exemplo disso, temos as auto-avaliações e as posturas de alguns alunos, que evitam lidar com as avaliações, tendo enorme compreensão por parte dos docentes, o que acaba até descaracterizando o próprio sentido da avaliação.

Aqui, na próxima fala de Álvaro, mais uma vez, as avaliações parecem não ter sentido, perdem sua função de verificar o quanto um aluno se apropria de certo conteúdo.

> *E essa discussão, eu achei que foi muito válida porque ele via a apropriação que os alunos estavam fazendo, eu acho que isso que falta assim, você não vê o como ou o quanto o aluno se apropria daquela disciplina, nessas avaliações você não avalia isso...isso que eu acho que é um dos problemas da avaliação... (Álvaro)*

Maurício, na próxima fala, conta situação em que faltou o interesse do professor em avaliar o aluno.

> *É, eu já vi o mesmo professor falando, né ((risos))... "No final da disciplina..."...Quando chegou o final... "Ó, faz uma avaliação, aí, faz no máximo três páginas que eu estou com preguiça de ler", né... (Maurício)*

Categoria 2.2: Curso auto-ajuda e docente terapeuta

Nesta categoria aparece a discussão sobre a dificuldade em lidar com o conteúdo da Psicologia de forma que o docente possa levá-lo em conta ao lidar com o aluno, entretanto, sem que assuma um papel de terapeuta.

> *...Tem professor que, às vezes, não se posiciona como professor e sim como terapeuta do aluno, né... "Não, mas com a angústia de vocês? Eu quero minimizar isso...Vamos minimizar a avaliação? Vamos conversar mais? Enfim, falta de objetividade... (Maurício)*

> *Maurício: Mas é questão de...assumir postura de professor, né...e aluno assumir postura de aluno...o curso às vezes vira um curso de auto-ajuda, né, vamos parar a aula pro professor, pra conversar com a professora pra entender o avô, que quando era pequeno fazia assim, assim, assado...ou "uma vez eu fui atender um paciente e eu gostei ou não gostei", não é nem, sabe, "Ah, meu paciente fez isso, como eu posso entender isso teoricamente?" Não, não, "ah, uma vez eu fiquei com medo, fiquei assim..."... "Fale das suas expectativas"...Ou...*
> *Flávia: Não que não possa ter isso...*
> *Mauricio: Ah, eu acho que não pode não, eu acho que precisa ter um outro espaço pra isso...*

> *Mas aí, eu acho que precisa de um espaço apropriado pra acolhimento, porque o acolhimento na sala de aula não acolhe nada, tem gente que acolhe, tem o outro...não acolhe... (Marcos)*

Aqui também aparece a questão da necessidade, que alguns alunos demonstraram a partir de falas, de se haver um espaço apropriado para o acolhimento do aluno, que poderia ser, por exemplo, um espaço terapêutico oferecido pela própria Universidade.

Categoria 2.3: Atividade Prática: Possibilidade de adiantamento

Nesta categoria, surge a discussão entre Marcos, Álvaro e Maurício sobre a possibilidade de adiantamento da prática no curso e como isso seria viabilizado.

> *Marcos: Aí tem estágio que dá pra fazer um mais cedo sim...*
> *Álvaro: Tem uns estágios que eu acho que não é aconselhável fazer mais cedo...*
> *Marcos: Observação mãe-bebê...é um estágio que seria muito bom...*
> *Mauricio: Mas atendimento psicoterápico nem pensar...*
> *Marcos: Não...*

Categoria 2.4: Questões éticas

Nesta categoria são relatadas situações variadas que envolvem a ética, seja com relação à disciplina Ética a ser ministrada no curso, seja na apropriação da Psicologia ou na atuação profissional.

Nas falas abaixo, dois alunos refletem sobre a importância da disciplina Ética no curso e como ela deveria ser ministrada, para possibilitar ao aluno ter maior arcabouço para lidar com a prática e a exposição de relatos da vida de outras pessoas.

> *Mauricio: É, sem ter uma postura humana respeitada...a gente tem dados de alguém que, talvez a pessoa nem saiba o que significa ter um dado exposto numa aula, mas é uma, é um dado duma história de vida, né...A vida de cada um é preciosa pra si mesmo, né, e, de repente, numa disciplina, um aluno do segundo ano, vai lá e...Eu, assim, eu nem sei se é questão de jogar ética pra antes, antes eu pensava isso, mas eu reconsiderei um pouco, mas acho que também tem a questão da maturidade do aluno, eu não sei até que ponto que o aluno do segundo ano tem uma maturidade de entender ou compreender o quê que é o....o quão valioso é um dado de uma história de vida de alguém, o quão valioso é um....a experiência...*

> *Flávia: É que eu colocaria duas disciplinas, se eu fosse reformular o curso, eu colocaria Ética no começo do curso e no final do curso...São visões diferentes de Ética...*
> *Mauricio: Sim, eu também, no começo do curso, eu colocaria uma coisa mais, aspas, teórica, mais filosófica, porque eu acho que Ética é...Claro que eu acho que Ética é um campo de saber da Filosofia, a gente, seria interessante saber isso, e, talvez achar...*

Os próximos relatos se referem à questões éticas específicas com relação ao uso da Psicologia.

Aqui, nesta categoria, encontram-se exemplos de um uso inadequado e antiético da Psicologia, associando-a erroneamente, segundo os alunos, à religião.

Maurício traz um exemplo em que psicólogas fazem atendimento em uma igreja.

> *Mas agora tem uma prática ridícula, né, que tem garotas da (Nome de Universidade) que estão trabalhando na (nome de uma Igreja Católica), um real, o que a Igreja não resolve, leva pra elas...assim, só a distância, o fato de você estar vinculado a uma prática que tem o interesse de um valor moral, que é a religião, a religião envolve você ter um valor moral...Só de você vincular com a prática psicológica e nesse sentido, o que a igreja não resolve, a gente resolve e que o a gente identificar como tema de igreja, a gente repassa pra eles, a gente repassa pra eles...isso é propaganda que elas fazem...isso já é anti-ético, contradiz o último Código de Ética, que fala que não pode ter um tendenciosismo... (Maurício)*

Marcos relata situação com psicóloga espírita que atende utilizando sua crença.

> *Marcos: Ela falou assim, ela é uma psicóloga espírita, ela foi dar uma explicação pra ela do problema que ela tinha e a explicação foi por causa das várias vidas passadas, não sei o quê, não sei o quê...Você quer ser religiosa, então por quê que você vai usar o nome de psicóloga? Seja uma religiosa...*
> *Mauricio: Você pode até ser religioso e ser psicólogo, mas você só não pode ser doutrinário, né, você não pode ser doutrinador...Você não pode doutrinar uma crença religiosa...*

Já aqui, Maurício, relata utilização criativa e respeitosa, pelo psicólogo, da crença de um paciente para ajudá-lo a refletir, entretanto, sem assumir postura religiosa.

> *O que houve é um esforço de psicólogo de encontrar uma coerência com a crença pessoal dele, com a prática dele, mas de uma forma ética...Não é um diálogo de explicar por outras vidas, porque eu não compartilho dessa crença, mas não explico, não entendo dessa forma... (Mauricio)*

Os alunos, nas falas citadas, percebem a inadequação de algumas posturas dentro da Psicologia e discutem de que forma elas são prejudiciais e como elas poderiam ser tratadas de forma diferente.

Nos próximos relatos, já surge a questão de se apropriar de uma teoria de forma religiosa.

> *Flávia: Eu acho que falta conversa com outras áreas, porque, afinal de contas, a gente está falando da mesma coisa...*
> *Mauricio: Mas peraí, eu acho que não...*
> *Entrevistadora: Eu acho que às vezes você pode viver algum referencial como se fosse uma religião...a psicanálise...*
> *Marcos: Aliás, a psicanálise lacaniana é uma religião...*
> *Mauricio: Existem apropriações religiosas...*

Aqui, a entrevistadora aproveita um tema muito tocado pelos alunos, para introduzir um assunto que é aceito por eles e que diz respeito à forma como algumas pessoas vivenciam e estudam uma teoria de forma fervorosa como se ela fosse uma religião.

Nas falas a seguir emerge a discussão sobre o surgimento de algumas profissões que podem macular a imagem do psicólogo. Mais uma vez, a entrevistadora assumiu uma postura mais ativa dentro do grupo e propôs uma questão que teve o acordo de uma participante.

> *Marcos: Eu descobri que terapeuta agora é qualquer um que faz terapia...*
> *Álvaro: Imagina que coisa...Se o cara é formado, por exemplo, em engenharia não sei o quê e quiser montar consultório e ele faz terapia, ele pode...*
> *Entrevistadora: Não é psicoterapia, né...*
> *Álvaro: Não é psicoterapia, não tá dentro de CRP, você não está dentro de código de ética de psicólogo, mas, às vezes você pode estar competindo com pessoas dessa...Ao invés de escolher um psicoterapeuta, ele escolhe um, um sei lá, yoga, feng shui, sei lá, isso acaba...*
> *Mauricio: E isso complicou pra analisar, pra denegrir a imagem do psicólogo na sociedade, né, ele é um psicólogo ou um terapeuta, né?*
> *Flávia: Ainda tem...*
> *Entrevistadora: É uma fatia de mercado nossa, né...*
> *Flávia: É uma reserva de mercado que a gente quer ter...*

A dinâmica das falas mostra a reflexão sobre profissões que, segundo os participantes, de certa forma, acabam invadindo um espaço que deveria ser da Psicologia. Todavia, a reflexão leva a inúmeras relações entre essas profissões e a Psicologia, que vão desde a possibilidade de

manchar a imagem da Psicologia, ou uma banalização da Psicologia, ou ainda, uma competição com a Psicologia, até a invasão do mercado de trabalho do psicólogo.

Uma outra questão ética apontada pelos participantes desta pesquisa, relaciona-se ao fato de os próprios alunos aplicaram técnicas psicológicas em calouros do curso, sendo que, segundo Maurício, nem todos os alunos desejam fazer uso dessas técnicas em sua vida profissional, além de não compartilharem do suporte teórico dessas técnicas.

> *...A gente está falando essa questão do interesse porque isso já foi questionado na nossa sala, né...quanto a ter esse grau de quantidade de uso de um instrumento de avaliação psicológica, enquanto, no quinto ano, a gente já tem rumos bastante claros do que a gente quer assumir enquanto profissional, né...Nem todo mundo tem interesse de aplicar teste...Um estágio seria mais interessante...O que agrava mais essa situação porque teve gente que fez com um fundo de má vontade, até, e agrava muito mais, mas, desculpa, te interrompi, fala... (Maurício)*

Já para Marcos, os alunos ingressantes podem ter a necessidade de conhecer melhor as técnicas que lhes foram aplicadas, até mesmo pelo seu interesse em Psicologia e muitas vezes acabam procurando informações em fontes duvidosas (como a internet, por exemplo), o que pode gerar complicações.

> *Essa questão de aplicar teste em aluno do primeiro ano pode ser complicada eticamente sim, assim, não, eu acho que na verdade a gente não tem um conhecimento muito grande, às vezes vai procurar nessas outras fontes... (Marcos)*

Categoria 2.5: Banalização e supervalorização da Psicologia

Aqui, surgem falas sobre a ambigüidade que permeia a Psicologia. A fase da banalização e a fase da supervalorização desta profissão, que se dão, principalmente, devido ao seu objeto de estudo.

> *...E, como, mesmo um leigo, pelo menos em relação à Psicologia, acaba se encontrando imerso nesse meio, né, de relacionamento e tudo mais...E, aí, ainda*

> *que, de uma maneira não muito acadêmica, não muito específica...tem um certo saber ignorante daquilo, né...ele sabe, intuitivamente aquilo tudo...e, dessa forma, acaba banalizando um pouco a Psicologia, sendo uma coisa banal pra ele, porque ele já sabe, entre aspas, né, porque o psicólogo não inventa um céu estrelado pra poder criar lei sobre ele ou um monte de células que formam um organismo pra poder investigar o quê que está...com essas dinâmicas de enzima, o que quer que seja, que está implicado naquilo...A gente não inventa um campo, a gente está lá, né, mesmo quando a gente fala de simbólico, do discursivo, parará, é, são pessoas e pessoas e isso todo mundo lá fora conhece... (Maurício)*

> *Maurício: (...)...E é nesse mundo que a gente ainda está, porque a gente acaba tendo amigos, namorada, família, que está fora deste contexto da Psicologia, né, então, aliás, acadêmico, de graduação de Psicologia, então, a gente acaba ainda tendo esse contato de gente que faz isso e é pra esse mundo que a gente vai, né?*
> *Entrevistadora: E, ao mesmo tempo que tem uma desvalorização, também não tem uma super valorização, às vezes?*
> *Álvaro: Procura um psicólogo que você resolve...*
> *Entrevistadora: Procura um psicanalista...*
> *Mauricio: Tem, tem, mas, está...é tem...até que você tem uma expectativa meio onipotente pra desvendar as pessoas, por ter a técnica e tudo mais...eu acho que tem...*
> *Flávia: São dois lados da mesma moeda...*

Alguns alunos citam uma onipotência que muitas vezes investe a Psicologia para o leigo.

> *Mauricio: Uma técnica, né, às vezes existe até um pensamento mágico, "Não, me ensina uma técnica pra eu sacanear alguém, pra eu amar direito, pra ganhar...*
> *Álvaro: Passar num teste...*
> *Mauricio: Passar num emprego, ganhar um emprego...Enfim, pra ser feliz, sempre tem...pra tirar depressão...Educar meus filhos...assim, ou as pessoas acabam repercutindo essa forma de visão que, não... peraí, elas não aceitam que a gente fale de relacionamento...Tem que ser um objeto, uma coisa, né, uma reificação da, do senso-comum, do contrário é uma coisa banal, a reificação de um tema do senso-comum, do contrário fica essa coisa banal, né?*

Aqui surge a discussão de uma banalização de algumas áreas ou linhas da psicologia pelos próprios profissionais de linhas antagônicas.

> *...Na maioria das vezes, você pega o aluno, ou mesmo um profissional que acaba banalizando as afirmações de uma, aspas, linha antagônica, àquela que ele fala, tem esse psicanalista aí que fala que esquizoanálise é bobagem, né? É putaria, pode tudo...Isso já é uma banalização, enfim, uma postura que existe em outros profissionais, né? (Maurício)*

As questões citadas acima parecem ser algo com que os alunos de Psicologia necessitam lidar freqüentemente devido à sua inserção na sociedade e à imagem que sua futura profissão mantém. Mais uma vez surge a oposição que existe na relação entre impotência e onipotência na profissão Psicologia, agora contrapondo banalização e supervalorização.

Categoria 2.6: Aspectos positivos do curso de Psicologia

Estes alunos demonstram algumas características despertadas nos alunos pelo curso que eles consideram interessantes e positivas.

> *Mauricio: () Bacana, né... Ele desperta uma sensibilidade, né...Uma sensibilidade diferente...*
> *Álvaro: Sim...*
> *Mauricio: E muitas acabam sendo desdobradas a partir disso, né, por exemplo, a gente se pega sendo muito mais tolerante a coisas que a gente achava insuportável antes de entrar no curso, mas, não que essas coisas mudaram, mas a gente às vezes acaba tendo...*
> *Álvaro: Você passa a ver o que era uma besteirinha antes, um papo furado como um sofrimento, uma angústia daquela pessoa, você reconhece aquilo...*
> *Mauricio: A gente se educa a se colocar no lugar do outro, que é uma coisa que não é trivial...*

Grupo B

2º Encontro

Contextualização da Entrevista:

A este encontro compareceram apenas quatro participantes. Dois participantes precisaram sair mais cedo.

Nesta reunião, a discussão pareceu ter um fluxo, uma dinamicidade bem menor do que a do primeiro encontro. Os alunos pareciam não estar tão profundamente mergulhados na situação como da primeira vez, apesar de envolverem-se com os temas propostos.

Após o término da discussão, dois participantes permaneceram junto à pesquisadora e demonstraram interesse na metodologia da pesquisa, fazendo questões a respeito de como foi planejada a entrevista.

Os temas propostos para essa reunião foram: “As Aulas” e “Meu Curso de Psicologia”.

1º Tema: As aulas

Categoria 1.1: Críticas às aulas

Aqui, surgem nos relatos críticas às aulas do curso.

Nesta primeira fala, os alunos falam sobre a incoerência entre o que é proposto e o que é efetivamente dado em uma disciplina.

> *Mauricio: Falar disso também envolve a relação entre conteúdo e aula, né, conteúdo, aula e o nome da disciplina...Nem sempre são três coisas que andam juntas...*
> *Álvaro: É verdade, as aulas da Psicologia, acho que passaram pelo crivo de publicidade e propaganda, assim, você olha e você fala “Nossa, cara, que legal, vou me inscrever e tal”...Aí, você chega lá, você tem que chamar o PROCON porque você foi enganado...((Risos))...Quer dizer, tem um nome bonito, mas o conteúdo não tá condizente ao nome...*
> *Mauricio: Humhum...*
> *Flávia: E tem professor que reclama “Como assim, você veio só pra ver como que é a matéria?”...Você vai ver se o nome combina com o conteúdo...*
> *Álvaro: Pra eu ver se eu aposto as minhas fichas aí nessa disciplina...*

Aqui, os alunos falam sobre disciplinas que repetem o mesmo sistema de aulas e avaliações todos os anos, tanto que os veteranos passam aos calouros dicas sobre como agir nas disciplinas.

> *Álvaro: Isso já é passado assim, não é os alunos anteriores que falam sobre conteúdo e tal...Não, mas falam numa estratégia pra você passar nessa disciplina, né...E, eles que dão a avaliação deles sobre a disciplina “Olha, isso aqui dá certo, faz assim, assim, assim e passa!”*

> *Mauricio: Humhum...*
> *Ent: E essas estratégias dão certo, normalmente?*
> *Álvaro: Ah, se fizer tudo certinho, dá certo!*
> *Mauricio: Depende da finalidade, né, que você está levando em consideração...Conseguir uma aprovação na disciplina, sim, nosso curso, os alunos já são macaco véio nesse sentido, todo mundo já tem...tem provas que tão repetindo a anos e a gente já têm acesso, né...*

Classe de Categorias 1.2: Sobre os docentes

Categoria 1.2.1. Descompromisso dos docentes com as aulas

Aqui, nesta categoria, surgem críticas aos docentes com relação às aulas.

> *Eu acho que dá pra contar nos dedos o número de professores realmente compromissados com a aula, que têm a preocupação de preparar slide, preparar conteúdo, enfim, eu...são muitos os...e acho que são mais os, em maior número, os exemplos de professores que têm um conhecimento na área e acha que isso basta pra estar lá na sala de aula exercendo a profissão de professor...pelo menos aparentemente, né? (Maurício)*

> *E...e foram poucas aulas que eu senti isso, assim, eu me lembro assim, e eu acho que há também, algo que é meu, assim, de sempre estar presente nas aulas...inclusive nas aulas que eu não gostava muito, eu me fazia presente, mas tiveram algumas que eu não consegui nem estar presente, assim, porque eu achava um descompromisso tão grande, ai, um relaxo, assim, sabe, você fala "Ai, eu vou lá pra quê, né?"... (Adriana)*

Nestas falas, os alunos refletem sobre o descompromisso de alguns professores , que não preparam suas aulas e não se preocupam com a didática.

Categoria 1.2.2. Arbitrariedade dos docentes

Aqui, os alunos colocam questões de imposição de uma visão ao aluno pelo docente ou mesmo a falta de abertura dos docentes às críticas dos alunos.

> *Maurício: Pelo contrário, já teve até situação em que o professor contestava o aluno...(nome da professora), nosso primeiro ano, por exemplo, os alunos iam*

> *lá falar sobre...é...sei lá, (área da Psicologia), que é uma coisa que ela não é muito simpática e...eu lembro dela questionando "Não, mas você não pode falar isso"...Mas eu não lembro da, dela colocar algo construtivo, né, algum acréscimo...Falei da (nome da professora), mas, enfim, tem outros mais aí...*
> *Flávia: O (Nome do professor) é assim...*
>
> *Mauricio: Mas, sabe, eu acho que, se por um lado tem esse ponto, esse aspecto da maturidade do aluno, também tem a maturidade do professor, de estar aberto a receber essas críticas, né, porque tem muito professor que não ouve mesmo, em sala de aula, você reclama e ele desconversa, fala do quanto gosta de dar aquela disciplina...*
> *Flávia: Ou por um óculos amarelo e esquece...*
> *Álvaro: Que tem aluno na sua frente...*
> *Mauricio: É... e diante desses professores a gente se sente desestimulado também, né?*

Os participantes, nesta categoria, parecem apontar a importância do diálogo entre alunos e professores de uma forma flexível que permita ao aluno discutir, argumentar e refletir amparado por um professor que não imponha sua perspectiva.

Categoria 1.2.3. Postura alternativa não é sinônimo de qualidade docente

Nesta categoria, os estudantes falam sobre situações em que a liberdade oferecida pelo docente não surtiu bons efeitos e algumas situações em que o professor soube proporcionar autonomia, no entanto, sem abandonar o aluno.

> *Adriana: (...) Eu acho que não é uma coisa muito boa, assim, porque, é...a gente acaba se per...se perdendo, eu acho, porque aí, tiveram algumas aulas, tinha muito seminário, era a gente que apresentava os seminários...*
> *Álvaro: Uns seminários muito livres assim...*
> *Adriana: Uns seminários muito livres...Aí, poucas vezes o professor trazia um conhecimento dele, assim, algo a acrescentar...Era aula que a gente lia lá o texto e apresentava o seminário, então, só lia o texto, né, não sentia que o professor também ajudava a gente nesse processo de aprender, sabe...*
>
> *Um bom exemplo daquilo...O (nome do professor) eu acho que é um bom exemplo daquilo que você falou, de conduta, né, de saber conduzir...Porque tem uma liberdade, mas é liberdade pra criar autonomia...Autonomia como pesquisador e tudo mais e não liberdade "Vai, tenta descobrir do quê que se*

> *trata a minha disciplina", né? E acaba sendo assim, em muitas disciplinas... (Maurício)*
>
> *Acho que às vezes acontecem os dois extremos, assim, alguns professores que vêm, apresentam algum conteúdo...ah...um pouco estático até, mas, apresentam daquela forma, apresentam o conteúdo, pensando em dar aula, etc, mas, também limitante, assim, eu acho, às vezes limitante...e outros professores que vêm com a idéia de Psicologia, de liberdade, que propõem aos alunos que...ah...busquem, de certa maneira, ou então, fiquem livres pra se interessar pelo que diz respeito à disciplina...só que essa...aí tem uma coisa que é um pouco a falta de condução, né, talvez um professor tenha muita condução e o outro tenha essa falta de condução...que deixa o aluno até perdido porque ele não tem muito como procurar, ele não sabe sobre o assunto, então, ele fica perdido nesse meio aí de tudo pode ser... (Álvaro)*

Aqui, podemos perceber a importância do papel do docente para o aluno. Este parece sentir necessidade do amparo daquele no aprendizado.

Categoria 1.2.4: Há professores que fazem bom uso dos métodos

Esta fala de Álvaro ilustra situação em que o professor soube encontrar a melhor maneira de abordar um conteúdo.

> *Mas essa maneira do (nome do professor) abordar, que você falou, é muito boa, porque a gente, tem um encontro também com a atualidade, né? Não é ficar estudando, por exemplo, teoria de Psicologia (área da Psicologia) de mil novecentos e dois...Então, quer dizer, você tem uma teoria da atualidade, você tem como dar uma estudada no momento e tal, e, claro que você vai buscar essas referências no passado...Mas, não ler textos que já tem outros aí um pouco mais aprofundados e etc... (Álvaro)*

Categoria 1.3: A valorização da atividade de pesquisa no curso

Esta categoria traz relatos sobre como o curso está imerso em uma atmosfera de valorização da atividade da pesquisa.

Álvaro relata a questão do desamparo aos recém formados que não desejam fazer pesquisa, mas desejam dar continuidade à sua formação.

> *Mas, cai nesse lance da pesquisa "Opa, escolhi um caminho, agora vou me tornar um pesquisador dessa linha"...Né? E não por exemplo, "Escolhi um trabalho clínico e agora vou ser um psicólogo clínico"...E aí você faz os estágios e depois eles mandam você embora, ou seja, não tem tanto espaço como tem pro pesquisador...E, espaços até ausentes em outras áreas... (Álvaro)*

Maurício, aqui, levanta uma polêmica sobre como a valorização da pesquisa implícita no curso pode gerar uma banalização da própria pesquisa, além da lógica produtivista que está relacionada a este fato.

> *...Então, quer dizer, quê pesquisador que está sendo formado? Pesquisar por pesquisar, pesquisar pra ter volume...Publicar por publicar, você nem sabe que está pesquisando, que qualidade você tá publicando, às vezes um trabalho, tá, um trabalho de um mês e tal mas, peraí, é coerente com o que a pesquisa deu origem, que é estatística e tal, trabalhando às vezes com população, claro que não é o fato de ter registro, discussões assim, mas, então formam-se às vezes pesquisadores pra publicar, pra pesquisar e, nesse sentido, assim, sem qualidade, eu acho que fica um pouco banalizado, pesquisar e não ver a produção crítica, assim, não tem isso... (Álvaro)*

Aqui, aparecem questionamentos sobre os objetivos de formação do curso.

> *Mauricio: Mas aí já acho que tem a ver com a (nome da Universidade) incentivar pesquisadores, né...E, nesse sentido eu acho que sim, é por isso que eu falei, né? Não é uma questão impertinente, falar da prática, eu acho que...é, por esse espírito de criar pesquisadores, a (nome da Universidade), a gente fica um pouco com falta disso, né? E é um aspecto que podia ser mais explorado no nosso curso...*
> *Flávia: Falta um pouco de pra onde a gente está indo...Você quer ser psicólogo? Você quer ser crítico? Você quer ser pesquisador? Falta um pouco...pra onde...porque parece que, aqui, o curso, ele serve de muita coisa, ele é polivalente, assim, parece que a gente...fica mais perdido, porque agora que você falou "Ah, a preocupação é formar pesquisadores, pessoas que pensam sozinhas, que pensam..."*
> *Mauricio: Com autonomia...*
> *Flávia: Com autonomia...Pra mim, isso não é...Pra mim isso era uma coisa de todo profissional ter que pensar autônomo, não só pesquisador...Não sei...Se eu quiser ser técnico também, eu vou dar o experimento, não sei, como pessoa, sinto necessidade...*

Estas falas acima levantam discussões referentes ao caráter científico e acadêmico do curso dos participantes. Aqui, eles pensam sobre as deficiências em outros campos, além da

própria banalização da atividade de pesquisa, gerada por este caráter. Os estudantes parecem acreditar ser importante, a partir dessas constatações, questionar o perfil de profissional que se pretende formar.

Categoria 1.4: Passividade do aluno

Nesta fala, percebemos a importância da implicação da atitude do aluno para a transformação do que não é coerente no curso.

> *Então, aí é que tá, às vezes a gente se arrepende também, aí vai da maturidade, talvez, e fosse hoje, eu falaria pro professor, "Ó, ouvi isso, fiquei sabendo disso, disso, disso, está há tantos anos assim, não está na hora mudar, não teria como repensar algumas coisas?" Porque a nossa posição de aluno é essa mesmo, chegar na classe, ouvir a aula e saber "Pô, eu vou ter que fazer isso, isso e isso, vou ter que me organizar"... Mas, não é uma tentativa, ou se der, é muito pouca, pouco nítida a tentativa de alguma mudança, né? (Álvaro)*

Categoria 1.5: Relevância da fundamentação teórica

Maurício, na próxima fala, ressalta a necessidade de conhecimento da teoria para se refletir sobre o curso.

> *Falando da História da Psicologia, né, saber de como que a gente se situa, se contextualiza, sócio-historicamente...Tem uma função que excede uma medida prática mais imediata, não é só uma questão de saber, identificar uma neurose num setting terapêutico clínico, mas a questão é saber que neurose surgiu algum dia, alguém falou isso, se pautou em tal e tal conceito, se pautou em tal e tal pessoa e nesse sentido, é uma coisa extremamente questionável, né, é...fica uma prática cega, a gente estudar pra identificar neurose, transferência, tal, mas, peraí, quem que falou que isso é uma verdade absoluta, né? Eu acho que existe também uma outra, uma importância da aula de ensinar o saber que é de você desenvolver o senso crítico pra você questionar o que você faz na prática, você só consegue com uma base boa, né, consistente... (Maurício)*

Casos Típicos do tema As Aulas

Aqui é apresentada uma fala que relata situação que ilustra o tema que gerou as categorias.

> *Flávia: Aconteceu isso, de aluno falar assim, "Não professora, está errado"...Ela tava falando sobre (assuntos inerentes à disciplina dada por esta professora), ele falou, "Não, não é isso, não se fala mais desse jeito, não é desse jeito que se fala hoje" e não sei o quê...e ela não sabia mesmo, sabe? E é meio complicado a gente ter aula...*
> *Álvaro: A credibilidade sua...*
> *Flávia: Aí ela vai e dá uma prova que ferra todo mundo que é uma prova mais difícil, que é uma prova mais teórica...*

Neste caso, os alunos parecem discutir o direito de uma docente ser tão exigente quando ela mesma não se exige estar atualizada com os conteúdos. Esta situação se enquadra nas críticas aos docentes e na necessidade demonstrada pelos alunos que os docentes reflitam sobre suas aulas, se implicando com maior envolvimento nelas.

2º Tema: O Meu curso de Psicologia

Categoria 2.1: Atitudes dos estudantes de Psicologia

Nesta categoria, foram incluídas falas que ressaltam o papel da psicanálise em algumas posturas questionáveis, segundo estes alunos.

> *Eu acho que é muito permeado pela psicanálise e aí essa má apropriação fica aí nessa interpretagem da Psicologia, tem que interpretar e entender os outros dessa maneira, com essa visão... (Álvaro)*

> *Álvaro: Tipo, certas brincadeiras que eu vejo em estudantes de (outra carreira) em grupos assim, de turma mesmo, pô, a galera da Psico, nem imaginar existir isso, brincadeiras, ah...zuera mesmo, muito, que a gente fica de boa, se sente de boa na (outra carreira), assim, se você falar um negócio assim na Psico aqui, a menina começa a chorar e vai embora pra casa...*
> *Mauricio: E depois volta e fica falando mal de você pra todo mundo, né... "Ah, seu grosso"...*
> *Álvaro: Então, são umas coisas, assim, que você acha um absurdo...E aí, o quê acontece? Fica por debaixo dos panos, assim, essas brincadeiras e tal e essa não permissividade de brincar, porque essa brincadeira, que é uma coisa*

> *relacional, é uma coisa totalmente entre as pessoas, não se faz porque ela está permeada pela psicanálise ou por uma teoria psicológica aí que vai tentar interpretar tudo isso...*

Nesta fala, Maurício reclama das atitudes potencializadas pelo curso de Psicologia.

> *Você tem que se resolver, porque é assim que funciona a Psicologia, se você está mal, você fala, se você está mal, que nem judeu, né, não é que nem católico, católico quando está mal vai pro confessionário lá, padrinho, fala, santa Maria, fala, já está bem com a consciência divina dele...Judeu não, ele está mal, já chama todo mundo, "Vamos lá, né, vamos ver que eu estou mal, né"...Psicólogo tem essa coisa meio judia também, né, mas no mal sentido, de juntar as pessoas e fazer essa judiação né? Então, acho que a gente acaba, se você está mal, é um absurdo, a gente vive numa cultura que não sabe lidar com isso, né, é uma coisa geral, né, a gente não sabe lidar com pessoas tristes...Se você vê alguém triste, já quer ir lá, "Por quê você tá chorando?"...Ninguém vira pra você e "Por quê você tá sorrindo?"...Isso aqui no curso de Psicologia potencializa mais, né, "Por quê você tá chorando? Ai, meu deus, não fica assim"...né...E é mau psicólogo ainda por cima, porque desespera junto, começa a chorar junto... (Maurício)*

Esta categoria parece mostrar um aspecto da atitude dos alunos de Psicologia que surge da apropriação questionável de uma teoria ou de um estereótipo de psicólogo. Os alunos reclamam da atmosfera diferente que adquire o curso de Psicologia devido aos fatores citados.

Categoria 2.2: Insuficiência do curso

Aqui, nestas duas falas, Álvaro discute deficiências do curso, que muitas vezes têm que ser supridas pelos alunos em ambiente externo ao curso. Este aluno critica o curso, que acaba não suprindo uma função que deveria ter de oferecer diversidade de conteúdos aos alunos.

> *...Quer dizer, aqui eu não tenho mais suporte direcionado a isso, eu não tenho mais como buscar isso aqui...Que talvez deveria ser uma...um compromisso da faculdade...e aí, você busca então nos grupos de estudo...Grupos de estudo, assim, não estou dizendo assim, depois de formado, um aprimoramento ou uma continuação da sua formação, mas sim na graduação, o que eu não tenho aqui eu vou procurar nos grupos de estudo, eu deveria ter aqui, por quê que eu vou estudar Rogers fora, se eu deveria ter aqui como teoria humanista ou então, personalidade...Eu tenho que buscar fora, mesmo estando na graduação... (Álvaro)*

> *Então, mas mesmo sendo um curso generalista, mesmo sendo um curso generalista, ele tem que suprir necessidades, ele tem que suprir condições de trabalho, ele tem que suprir condições de escolha do aluno...certo? (Álvaro)*

A questão sobre a função generalista do curso de graduação emerge aqui novamente, após aparecer em categorias citadas anteriormente. Segundo Álvaro, um curso generalista precisa responder a algumas necessidades que são condições para a formação, entretanto, para o referido aluno, estas condições não são oferecidas pelo seu curso.

Aqui, além de repetir a crítica de Álvaro, Maurício discursa sobre a impossibilidade do curso se aprofundar nas teorias apresentadas, mencionando a falta de preparo dos professores para entrar em contato com abordagens diferentes das que utilizam em situação de ensino.

> *Eu acho que tem sim o senso-comum, o professor que não é preparado, mesmo esse exemplo, não é um junguiano que fala isso, não é um rogeriano que fala de rogers, mas eu acho que o grupo de estudo não surge pra suprir essa necessidade de escolha, mas sim de um aprofundamento que o curso não, a princípio não deve suprir, né, que é um curso generalista, como você mesmo tá colocando...É um tanto quanto incoerente até, esperar do curso generalista, um aprofundamento, né...Mesmo Freud, que, supostamente, tem contato, aspas, um pouco mais profundo, ou um pouco mais demorado, a gente sai com uma visão hiper estereotipada, a gente sai com uma visão de Édipo, de ato falho que é uma apropriação promíscua, né...Ai, acho que o grupo de estudo é uma coisa positiva... (Maurício)*

Categoria 2.3: Perfil do curso: dificuldades nas relações

Nesta categoria, surgem de forma mais intensa, falas sobre o caráter do curso e como isso implica em dificuldades de convivência para os estudantes, segundo suas falas.

Aqui, Maurício reclama da atmosfera feminina, que, pela sua fala, envolve uma agressividade branda. Os colegas parecem concordar com sua opinião.

> *Mauricio: Acho que tem um clima muito diferente em mulheres e um grupo de homens...Porque grupo de homens, você vai lá...Quando só tem homem, só dá merda, né, você vê palavrão, peido, arroto, você vê tudo, né? Umas coisas nojentas mesmo, você fala "Puta, isso acontece!"...Agora, quando só tem*

> *mulher, é aquela agressividade branda, que você tem a pessoa que indiretamente ataca, de uma maneira indireta...*
> *Flávia: Chega a ser cruel...*
> *Mauricio: É cruel, é malicioso, né, é uma crueldade assim de "Não, tudo bem, tudo bem...."...*
> *Álvaro: Você peida cheirosinho...*
> *Mauricio: Você tá perdido se alguém vier "Ah, tudo bem, né..."...E eu digo isso de experiência, não é só...pelo menos na minha experiência desse curso, né, dessa graduação...que não raro eu vi pessoas sentando em mesas, o reclamão e mais duas ou três meninas, a reclamona, né, mais duas ou três meninas que estão lá pra auxiliar, né, dar apoio, ou seja, concordar com ela que a pessoa não presta mesmo...*

Aqui, Maurício denuncia uma atmosfera viciada no curso, que favorece o surgimento de estereótipos e o isolamento dos alunos, segundo ele.

> *...Sabe, existem formas e formas de você abordar, mas as pessoas daqui têm esse hábito de criar, de...mais cômodo, esse hábito mais cômodo de criar teses conspiratórias pra poder justificar, às vezes, uma passividade...E aí, eu já acho que, como é maioria, eu me dou o direito de dizer que eu não gosto do curso, acho as pessoas extremamente viciadas...Esse uso de estereótipos malvados também acaba sendo uma forma de as pessoas se distanciarem das outras, de se defender, de atacar, mas de não se expor porque a gente aqui acaba tendo contato consigo mesmo de uma forma diferente que acaba deixando a gente mais sensível pra alguns conteúdos nossos e às vezes a gente sente uma necessidade de ficar sozinho ou dentro de qualquer outra coisa, só que, dentro da Psicologia não é muito saudavelmente administrada essa necessidade, então, as pessoas acabam se impondo uma obrigação de ficar junto, mas essa necessidade de falar mais alto volta e meia e acaba se manifestando na forma de comentários maldosos ou o que quer que seja... (Maurício)*

Aqui surge o aspecto da falta de contato dos estudantes de Psicologia com estudantes de outros cursos.

> *Mauricio: Eu acho que são poucas as pessoas que têm uma atitude saudável de misturar com outros cursos pra amenizar um pouco o meio de convívio, né...um pouco mais saudável...é...Raras exceções, né...Mesmo garotas da psico que vão atrás de caras da (curso oferecido pela mesma faculdade), mas com outros interesses, né, de outros cursos, não só da (curso oferecido pela mesma faculdade), né...*
> *Flávia: Mas uma vez eu ouvi, porque eu estou sempre indo na (outro curso), não sei o quê... "Meu, mas por quê você vai na (outro curso), você não gosta de ficar aqui com a gente?"...Eu não posso ter amigos em outros cursos?*
> *Mauricio: Aliás, é essa, é justamente isso que eu falei, é essa obrigação, que é outra coisa naturalizada dentro do nosso curso, de você...*
> *Álvaro: Eles não lidam muito com a rejeição...Tadinhos, né... "Você está me abandonando, você está abandonando o curso de Psicologia, porque você não gosta da gente..."*

Aqui aparece o caráter avaliador dos alunos do curso, que torna o ambiente menos espontâneo.

> *Álvaro: Não sei, mas acho que aqui em relação ao curso aqui, essa questão de ser espontâneo, não é isso, perdi um pouco...Eu acho que, assim, há uma perda, assim, um aprisionamento dessa espontaneidade por conta de estar sendo avaliado, de estar sendo julgado, estar sendo interpretado, de, às vezes, até correr o risco de ser estereotipado, né...Isso, acho que acaba acontecendo no curso sim...*
> *Flávia: Parece que tem uma moral, assim, de cidade pequena...*
> *Álvaro: Fica essa moral assim, sabe, todo mundo falando errado do outro, mas, né...*
> *Flávia: Quer defender sua própria liberdade, mas não consegue permitir que o outro seja livre...*
> *Álvaro: Vai diminuir o outro pra se sentir superior...*

Esta categoria apresenta-nos um perfil do curso e das pessoas que estão imersas nele que parece prejudicial às relações, segundo os estudantes entrevistados. É como se houvesse algumas convicções presentes na atmosfera destes estudantes, muitas vezes imperceptíveis ao olhar desatento, mas que envolvem enormemente suas atitudes e a sua forma de encarar alguns aspectos de forma tranqüila. Dessa forma, segundo nossos participantes, surgem alguns estereótipos, uma moral e um "aprisionamento da espontaneidade".

Síntese dos dados obtidos através da Análise de Conteúdo com o Grupo B

Os dados obtidos através das Entrevistas em Grupo Focal nos permitem perceber que os estudantes consideram a carga horária do curso mal distribuída, tendo uma grande concentração em um momento do curso, enquanto outro momento tem uma carga muito pequena exigida e tendo um horário muito descontínuo de aulas, com muitas janelas e impedindo que o aluno

exerça atividades extracurriculares. Assim, os alunos acreditam que há possibilidades de melhora para que a carga horária se torne mais coerente.

Os alunos deste grupo também discorrem sobre o predomínio da psicanálise no curso, entretanto, sentem falta de um maior aprofundamento na teoria, como se houvesse uma tendência mais técnica da psicanálise neste curso, segundo os alunos. Eles apontam para a importância de se discutir sobre um ensino de um estilo de pensar, identificado com a psicanálise, todavia, sem a devida apropriação da teoria.

Também surgem falas sobre a importância da integração entre teoria e prática no curso para que haja um verdadeiro aprendizado. Para os alunos, há uma carência neste sentido, haveria dois cursos dentro do mesmo curso, um permeado pela teoria e outro, separado, imerso em prática pouco embasada. Eles fazem sugestões para melhorar essa questão.

Algumas falas discutem a questão da função do curso e se ele deve ser uma “vitrine” para trazer aos alunos uma amostra de diferentes abordagens. Entretanto, para alguns, o curso falha neste sentido por não conseguir apresentar um leque muito amplo de diversos conhecimentos.

Também surgem falas sobre a impotência e a onipotência surgidas em situações durante a formação; sobre o objeto de estudo do psicólogo, que confunde-se com ele mesmo e sobre as várias concepções de homem com que têm que lidar os alunos.

A respeito das avaliações, surgem inúmeras críticas. Elas falam sobre a falta objetividade das avaliações, que muitas vezes não são embasadas por critérios bem estabelecidos e as avaliações de estágio e a posição dos alunos com relação a elas. Há relatos sobre sua ineficiência em avaliar o aluno e a falta de interesse do professor em avaliar.

Um aspecto que ganhou destaque pelos alunos é o uso de alguns docentes do espaço da sala de aula como um lugar terapêutico para acolher o aluno, quando deveria haver um espaço melhor apropriado para isso, que poderia ser oferecido pela própria Universidade.

Também surgem considerações sobre o adiantamento da prática no curso e sobre a importância que deveria ser atribuída à disciplina de Ética no curso. Há algumas questões éticas colocadas pelos estudantes, como o uso inadequado da Psicologia por alguns profissionais; sobre a apropriação de teorias psicológicas por profissionais de forma muito fervorosa; sobre a banalização e a supervalorização da Psicologia e uma reserva de mercado implicada nisso; além da questão da polêmica em torno da aplicação de testes por alunos do curso.

Sobre as aulas, existem críticas com relação à incoerência entre o que é proposto e o que é dado; à repetição do mesmo sistema de aulas em uma disciplina durante vários anos; aos docentes, que muitas vezes são descompromissados e fechados à discussão, além de algumas vezes imporem sua opinião aos alunos. Também surgem relatos sobre o fato de um professor dar autonomia e liberdade aos alunos não significar ser um bom docente. Apesar de existirem docentes que fazem bom uso de métodos, outros não conseguem contextualizar suas disciplinas e explicar o que fazem.

Alguns alunos lembram a questão da valorização da atividade de pesquisa no curso e as implicações disso, uma delas é a banalização da pesquisa. Os participantes apontam para a importância de se refletir sobre o profissional que se deseja formar. Uma categoria retrata a passividade dos alunos em algumas situações.

Sobre o curso, surge uma categoria sobre como a atmosfera do curso e o uso indevido da psicanálise influencia o comportamento dos alunos; uma questão sobre as insuficiências do curso; sobre a falta de preparo dos docentes para ensinar abordagens diferentes das suas; além do destaque dado por alguns relatos sobre um caráter do curso e das pessoas imersas nele que parece prejudicar as relações. Algumas convicções dos estudantes envolvem suas atitudes tornando a atmosfera do curso árdua e criando uma moral e estereótipos que podem “aprisionar a espontaneidade”, segundo um aluno.

Grupo C

Tabela 4 - Descrição dos participantes do Grupo C, contemplando os nomes fictícios, a identificação nas entrevistas individuais (por ordem cronológica das entrevistas), idade, período do curso que freqüenta e encontros em que estiveram presentes.

Participante	**Identificação nas Entrevistas Individuais**	**Idade**	**Período do curso**	**Presença no 1º encontro do grupo**	**Presença no 2º encontro do grupo**
Cátia	P4	21	3º ano	Sim	Sim
Renata	P8	21	3º ano	Sim	Sim
Ana	P10	23	4º ano	Sim	Sim
Luma	P13	22	5º ano	Sim	Não
Léo	P17	23	5º ano	Sim	Sim
Michele	P18	22	5º ano	Não	Sim
Duda	P20	22	4º ano	Sim	Sim
Felipe	P24	22	4º ano	Sim	Sim
Gustavo	P25	24	4º ano	Sim	Sim

1º Encontro

Contextualização da entrevista:

Para este encontro compareceram todos participantes convidados. Este foi o grupo mais heterogêneo, tendo a presença de dois alunos do quinto ano, quatro alunos do quarto ano e duas

alunas do terceiro ano, totalizando oito alunos. Uma descrição dos participantes do Grupo C encontra-se na tabela 4.

A reunião iniciou-se com atraso de aproximadamente nove minutos com relação ao horário marcado e apenas uma participante chegou após o início da discussão.

Apenas o primeiro tema inicialmente planejado para este encontro (“Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso”) foi proposto. Isto ocorreu devido ao grande entrosamento dos alunos com o tema e das experiências com os dois primeiros grupos que permitiram uma reflexão da pesquisadora no sentido de tornar mais livre a discussão. O outro tema (“Avaliações e Trabalhos no Meu Curso”) foi trabalhado espontaneamente pelos participantes, enquanto tratavam do primeiro.

Uma participante deste grupo demonstrou uma fala muito emocionada em certo momento e pareceu mais calada no decorrer da sessão de entrevista. Um outro participante pareceu demonstrar opiniões bem divergentes às opiniões dos colegas, também comentando, em paralelo, algumas vezes com o colega do lado em voz baixa, enquanto a discussão entre os outros colegas acontecia. A discussão teve a participação de todos, embora quatro pessoas tenham falado mais. Antes do término da sessão, algumas pessoas do lado de fora da sala começaram a olhar para dentro como se quisessem utilizar a sala e a pesquisadora teve que sair enquanto a discussão ocorria e depois interromper e finalizar a entrevista.

1º Tema: Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso

Categoria 1. 1: Carga Horária: Críticas e Reflexões

Esta categoria apresenta discursos críticos a respeito de como a carga horária é exercida neste curso.

Os próximos relatos demonstram a necessidade de melhor distribuição da carga horária. Nesta fala, Luma destaca que a carga horária no início do curso é muito leve para se tornar exagerada a partir do quarto ano.

> *Bom, eu vejo o problema de carga horária, que nos primeiros anos é...a gente tem pouca carga horária, depois chega no quarto ano, fica atribulado de aula, estágio, não dá tempo de fazer mais nada, talvez, deveria ter algum jeito de ficar mais distribuído ao longo dos cinco anos... (Luma)*

Aqui, Gustavo afirma que a carga horária concentra-se nos anos intermediários do curso.

> *É o meio do curso, com essa questão da carga horária é o que pega, terceiro ano, quarto ano, né...mas com relação ao horário também, eu acho o horário muito picado, não é definido, assim, tipo... (Gustavo)*

As falas abaixo apontam para as "janelas", intervalos que tornam os horários do curso muito espaçados. Isto dificulta as atividades extracurriculares e torna o cotidiano "estranho".

> *Renata: Tem as janelas...((outra pessoa fala algo no mesmo momento))*
> *Gustavo: É, tem as janelas, você tem uma aula das oito às dez, depois uma aula às duas...né...*
> *Renata: Não dá tempo pra voltar pra casa, nem () aqui...*
> *Gustavo: É...é complicado...é muito...*
>
> *É...é...o integral, mas é ()...não tem...é...cada semestre muda...e no mesmo semestre...um dia é às oito, outro dia é às nove...um dia é à tarde e outra tarde tem livre... (Gustavo)*
>
> *Gustavo: ( ) É essa questão dos horários quebrados, né, tipo...torna difícil uma...algo extra-curricular mais firme...a partir do momento que na semana, você não tem...seus dias são estranhos...de semestre pra semestre, muda a configuração dos seus horários, assim, nem sempre dá pra fazer um grupo de estudos fora da faculdade de quarta à tarde se no semestre seguinte você tem aula na quarta à tarde...*
> *Felipe: Ou o horário da terapia, né... ((Gustavo fala junto))...*
> *Duda: Tem que mudar a terapia...*
> *Felipe: Nem qualquer coisa, cara...*

Nas falas acima, os alunos demonstram desejar uma carga horária mais homogênea e organizada que não crie pressão sobre alguns semestres ou anos específicos e que permita o exercício de maior número de atividades extracurriculares.

Aqui, os alunos discursam sobre o aproveitamento do tempo no curso de graduação.

> *Léo: Isso é...pensando por aí, talvez fosse interessante, então, não no sentido de compensar, mas de utilizar o espaço pra poder ter esse momento de...*
> *Gustavo ou Felipe: O tempo tinha que ser melhor aproveitado...*

Gustavo discursa sobre como o tempo é perdido devido ao modo de organização das aulas.

> *Eu acho que tem um exemplo disso que você está falando assim, por exemplo, se você pegar uma aula que seja quatro horas direto, né, uma tarde inteira, das duas às seis, cara, aula de quatro horas não é aproveitável, isso é muito fato...das duas, normalmente, até, depois de um tempo, o professor vai começar a chegar às duas e meia, aquela coisa cansativa...intervalo, sei lá, quinze pras quatro, pra voltar quatro e quinze, você vai voltar umas cinco...e sair antes das seis...e aí uma hora e meia dessas quatro horas não vai ser aproveitada porque... (Gustavo)*

Nesta fala, Renata reflete sobre a possibilidade de o curso ser mais condensado, entretanto, questiona se isso é viável devido às dificuldades vividas pelos alunos durante o curso. Talvez os alunos necessitem de tempo para elaborar suas crises.

> *Mas não sei se daria, na minha opinião acho que não daria pra ser condensado, muito, porque, por causa daquela coisa que todo mundo fala...da crise do primeiro ano, depois crise do segundo ano, a crise do terceiro ano... (Renata)*

Aqui Renata apresenta alternativas de se ocupar melhor o tempo, como participar do Centro Estudantil.

> *Eu falei pra ela...((pra entrevistadora, nas entrevistas individuais)) eu acho que um pouco de porque eu procurei o Centro Estudantil, pra mim, porque o Centro Estudantil, ele faz este espaço...ele ocupa todo o seu tempo livre ((risos))...e é um espaço que você tem com os outros estudantes, pra, tipo, debater, pensar, refletir...falar...é isso ou não é nada disso? Psicologia é isso mesmo... (Renata)*

Nesta fala, Léo afirma que se sobrecarregar no quinto ano acaba sendo opcional.

> *E até em relação ao quinto ano, essa atribulação de coisas é um pouco opcional também, tem muita gente que pega muito estágio mesmo e acaba ficando sobrecarregado... (Léo)*

As últimas falas citadas expõem situações proporcionadas pela própria instituição ou pelos alunos e que fazem com que o tempo, muitas vezes, seja utilizado de forma inapropriada. Os alunos sugerem possibilidades e opções de mudança.

Já o próximo trecho demonstra como a carga horária do curso, grande parte das vezes, é exercida de forma muito confusa e sem critérios.

> *Então, eu acho engraçado porque...é...é aquela coisa do, você tá falando, a carga horária nunca é a carga horária...desde aqui dentro...professor...a maioria dos professores não chega no horário, não sai no horário, até...estágio, vai contar sessenta horas de estágio, não, mas, na verdade, "é trinta lá, daí mais vinte que a gente imagina que você vai fazer o relatório, e mais...é...dez de supervisão...quanto dá, quanto falta pra arredondar?" (Renata)*

Aqui, estes alunos fazem considerações sobre como a carga horária extensa muitas vezes atrapalha ou acaba sendo insuficiente. Assim, coloca-se uma questão sobre se o problema deve ser centralizado em outros fatores e não no fato de a carga horária ser exagerada ou não.

> *É, eu acho que isso, assim, é ()...porque a carga horária é, acaba até que sendo extensa, assim, mas não dá conta do conteúdo, né, () o conteúdo fica todo... raso...mas nada impede, se tem disponibilidade pra dar conta deste conteúdo, mas, paradoxalmente, sei lá...se não é assimilado num bom grau...(Felipe)*

> *...E falei "Olha, professora, eu estou pedindo desculpas com antecedência, então, porque eu tenho, sinceramente, um melhor aproveitamento, porque eu aproveito melhor a aula, assim, eu concentro e eu saio, eu concentro e eu saio...se é importante pra você que eu fique sentada, então, eu vou fazer um esforço, mas, estou pedindo desculpa com antecedência porque tem um período de adaptação...tipo, sabe...é tipo... (Renata)*

As falas que ilustram esta categoria permitem uma visualização de uma carga horária mal administrada no curso. É como se faltasse planejamento e organização. Os alunos, algumas vezes, admitem possuir dificuldades pessoais para lidar com o tempo de estudo e de aulas, contudo, o maior problema parece partir do próprio curso, tamanho número de relatos sobre o assunto que surgiram neste estudo. Os estudantes propõem algumas soluções, demonstrando que não é tão é

difícil refletir sobre o tema e viabilizar transformações. No entanto, para isso, é necessária integração do corpo docente e administrativo. E, segundo os discursos dos alunos, constata-se que este é um problema bem mais difícil de se resolver.

Categoria 1.2: Avaliações

As falas abaixo demonstram a falta de seriedade com que são encaradas as avaliações dentro do curso. Como já citado em outras categorias, faltam parâmetros avaliativos.

> *Porque eu acho que fica essa coisa de...como já não tem essa coisa pesada, de avaliação, de nota, então a gente tem muitas formas de avaliação na Psicologia...((comentário ao fundo de Felipe, não identificável))...então, o, essa coisa, às vezes auto-avaliação, às vezes trabalho em grupo...ou às vezes é uma percepção de aproveitamento, que não é bem uma prova, eu acho que quando se desenvolvem esses grupos de estudo pra avaliação, acho que nem assim é levado muito a sério, eu acho que teria que ter um outro prisma, sabe? De ter... (Renata)*
>
> *...O pior é aquela prova que o professor dá, que você ainda não sabe se está pisando em ovos ali, e você fala "Nossa, vou me matar de estudar"...e o professor pergunta "Dois mais dois..."... "Como assim estudei pra isso?" (Renata)*

Aqui, Renata parece relatar situações e sentimentos já emergidos em outras categorias (de outras entrevistas deste trabalho) que refletem o pensamento dos estudantes a respeito da avaliação, mostrando que eles parecem perdidos, sem saber como agir diante de um sistema tão diverso e mal organizado.

Categoria 1.3: Os alunos e suas atitudes

Essas falas demonstram como o aluno se implica na transformação de algumas situações desagradáveis no curso.

Aqui, Duda afirma que falta atitude da parte dos alunos, entretanto, esses alunos estão acostumados a ser passivos porque esse sempre foi o modelo de educação deles.

> *Não, eu acho que nesse ponto sim, não sei se responsabilidade, mas, é que complicado, acho que é uma postura...falta uma postura mais reflexiva do professor, mas falta também cobrança dos alunos...só que falta também, pra mim, pelo menos, é... base pra os alunos cobrarem, porque eles estão passivos, a vida inteira...a gente tem uma posição de passividade na vida escolar inteira...então, como mudar isso e entender que você está na Universidade e que ali as coisas têm mais espaço pra ser construídas, ou pelo menos espera-se que isso, ou, pelo menos espero... (Duda)*

Aqui, Luma afirma que com alguns professores não adianta argumentar buscando mudanças.

> *Pra alguns professores, eu não sei mesmo, mas pra muitos já foi falado, todo ano é a mesma história, de todas as turmas conversarem com o professor, tem caso de professor chorar na sala e todo ano é a mesma coisa, todo ano é a mesma aula e não muda... (Luma)*

Nas falas abaixo, Felipe discute sobre como o aluno muitas vezes busca apenas o que lhe é conveniente.

> *Felipe: Um movimento que eu acho interessante, porque todo mundo saiu da aula, daí quando chegou na avaliação...essa...daí todo mundo presente, todo mundo unidos pelo fim da avaliação, ((risos do Felipe)) ((Começam a falar ao mesmo tempo))...*
> *Gustavo:Por mais que você tenha os motivos pra não estar na aula, há de concordar que é hipócrita...*
>
> *Agora se o professor não dá aula, não faz nada, vai todo mundo embora, sabe? Tipo...é um comportamento, assim, que não sei, parece que vai muito do que convém ao aluno, sabe? A prova vai ser difícil, vamos mudar a prova, a aula está chata, vamos embora...ah, o professor está tirando a gente, vamos reclamar com ele na hora, sabe? (Felipe)*

Nesta categoria, há falas sobre o modo como os alunos agem ou deixam de agir em relação ao seu curso. Algumas vezes os alunos sentem-se implicados e tomam atitudes para

intervir na sua formação, todavia, nem sempre essas atitudes geram bons resultados. Muitas vezes porque as reivindicações dos alunos não são atendidas e, muitas vezes, porque essas reivindicações não são legítimas e sim convenientes apenas aos alunos. Há uma fala sobre a passividade dos alunos e os fatores causadores dessa atitude, que podem se relacionar a toda uma vida escolar acostumados a ser passivos. Esta categoria leva à reflexão de meios que possam melhorar e tornar mais efetiva a participação desses alunos, promovendo a verdadeira crítica.

Classe de Categorias 1.4: Os docentes

Categoria 1.4.1. Críticas aos docentes

Aqui, encontram-se críticas às posturas dos docentes. A primeira fala relata situação em que o professor agiu arbitrariamente por não ter dado conta de ouvir críticas a respeito de sua aula.

> *Daí, por último, a gente conversou mais com ele, quando ele começou "Então, vocês vão fazer essa avaliação, mais essa avaliação, mais essa avaliação, mais essa avaliação, mais essa avaliação..." Daí, a gente "Ah!" ((deu um gritinho)), levantou a classe inteira em pânico e falou "Desculpa, mas o senhor não deu nem matéria pra exigir tudo isso"... (Renata)*

Aqui, Renata fala sobre o desgostar de uma disciplina por vinculá-la ao professor responsável.

> *Porque eu peguei a matéria dele, eu li o quê que ia cair, falei "Nossa, que massa!"...tipo, porque (Nome da disciplina), se você for ver, teoricamente é uma coisa massa, hoje eu não consigo mais achar massa porque eu associei à figura do (nome do professor), mas, aí é que está, teoricamente é uma coisa massa... (Renata)*

Aqui, é ilustrada situação onde a aluna se indigna com relação ao docente que não atenta para o envolvimento dos alunos em sua aula.

> *O (nome do professor), ele nem, poxa, tinha três pessoas na sala e ele virar e nem perguntar "O quê que está acontecendo com vocês?"...ele dava aula*

> *normal, até que um dia que a gente tava desesperado... porque o quê que todo mundo ia fazer? Sair correndo pra ir resolver algumas coisas do trabalho dele...e aí, ele virou um dia pra gente e falou "Mas o quê que acontece com o pessoal da sua sala que ninguém consegue ficar dentro da sala?"...Sabe, e como é que eu vou falar pra ele, "sabe o quê que é? É que ninguém suporta a sua aula!"...Não tem como você virar pra ele e falar isso...entendeu? E aí, a gente já vai tentar, mas, tipo, a gente foi ()...porque ou, é impossível também, o professor entrar na sala de aula, tem três alunos lá dentro e ele não se toca que tem alguma coisa errada, sabe? (Cátia)*

Esta próxima fala mostra a estupefação dos alunos com relação ao enorme desrespeito de um professor.

> *Gustavo: (...) O professor veio lá da medicina...e esse era o tal aspecto, ele não tinha cara nenhuma de professor de Psicologia, ele não tinha uma, um, como é que chama...um jogo de cintura, um molejo...um lance de ser mais aberto como os professores que a gente tava tendo, então, um cara durão, "é isso, vocês vão estudar isso, vocês vão rachar de estudar isso"...ainda esnobava psicólogo na aula dele, o que deixava a galera mais puta ainda...no nosso semestre de vocês ((se referindo às pessoas do terceiro ano)), que eu achei que ia dar uma sossegada, ele ficou mais cuzão ainda, né...*
> *Renata: Nossa, o que a gente ouviu de piada de psicólogo...*
> *Duda:E, assim, a gente reclamou isso pro professor, chefe de Departamento...ele falou "Não, tudo bem, quanto a esses comentários, eu vou conversar com ele, pedir pra ele diminuir"...eu nem lembro se ele diminuiu ou não, mas, poxa, não custa, porque, é o mínimo de sensibilidade, o pessoal tava entrando, era difícil, sabe, estava pensando já nesse processo de assumir essa identidade, "Agora eu estou estudando Psicologia e eu vou ser um profissional de Psicologia" ...e ele ficava zoando com a Psicologia, não era legal, sabe...*

Estas situações mostram dificuldades dos alunos com relação a alguns docentes arbitrários, sem didática, pouco envolvidos e desrespeitosos. Segundo estes relatos os alunos parecem indignar-se com algumas situações e demonstrar isso. Muitas vezes falta consideração do docente com relação ao espaço da aula ou aos próprios alunos.

Categoria 1.4.2. Docentes e responsabilidade pela aula

Nesta categoria, os alunos parecem entender que a maior responsabilidade por cada aula é do docente que ministra aquela disciplina. Para Duda, uma reflexão do professor sobre sua prática é necessária.

> *Uma coisa que eu estava pensando, é que, assim, pensando, assim, que está muito na questão do reflexo da prática do professor mesmo, independente de com o quê que ele trabalha, que disciplina que ele está dando, eu fiquei pensando que muitos professores, eles ficam muito enterrados no laboratório, enfim, na sua sala lá, acho que esquecem um pouco a prática, sabe, e talvez falte isso, assim, fiquei pensando nisso, acho que, é lógico, tem as características que...pessoais de cada um que influenciam, a estrutura do horário, da aula, que a gente não está acostumado mesmo, eu concordo que é terrível, você chega aqui, acostumado com outro tipo de esquema, mas, que...se não faz sentido pro professor que está dando aquela aula, como que ele vai passar isso pros alunos e isso fazer sentido pros alunos...não dá...na minha cabeça isso não dá pra acontecer sabe? (Duda)*

Para Gustavo, a responsabilidade do professor é maior porque é ele que está coordenando a administração daquela aula por muito tempo e é ele quem vai continuar na Universidade, por isso é ele quem deve fazer essa organização.

> *...Eu entendo assim, o professor tem uma responsabilidade maior, até porque, tipo, é ele que está ali, anos e anos e anos...as turmas mudam, então é ele que tem que se manter constante, de certa forma...manter constante assim, tem que ter algo, de certa forma, já pré construído pra cada ano ele conseguir levar pra disciplina e isso desde o conteúdo em si, mas da metodologia, da didática, das atividades que ele propõe...tipo, são responsabilidades do professor, essa fundamentação pra você ter aula, preparada... (Gustavo)*

Nos relatos citados, observa-se que os alunos possuem argumentos para acreditar que a grande responsabilidade pelo planejamento e andamento das aulas e das disciplinas pertence aos docentes das disciplinas e eles necessitam se implicar nessa responsabilidade.

Categoria 1.5: Vivências exteriores à sala de aula

Nestas falas, os alunos falam sobre a importância das vivências que acontecem fora da sala de aula para uma boa formação.

> *Léo: Mas aí que está também...junto com isso, é...a gente tem um curso que é dado em sala de aula, noventa por cento do curso é dentro de sala de aula...então...talvez seja, em Psicologia, seja um modo aí...equivocado, de passar essa...essa vivência da Psicologia...só dentro de sala de aula...*
> *Luma: Fora de sala de aula, você diria, assim, a prática?*
> *Léo: Não sei nem se prática, prática, mas outros jeitos, não sei, talvez até grupos de estudo, mas assim, oficializado, entendeu? Não só a prática, por exemplo, que a gente tem nos estágios, mas outro tipo de prática, de leitura...de prática de estudo...*
>
> *Acho que é por isso que a gente valoriza tanto esses espaços vivenciais, né, não sei...lacunas de horários e demandas, esse extracurricular mais informal, né...a gente até começou falando um pouco de formalização desse informal... (Léo)*

Léo ressalta, na próxima fala, a relevância da terapia como uma atividade exterior à sala de aula, importante para a formação do estudante de Psicologia.

> *...Um monte de contradição, que a gente vive, às vezes com o pessoal do próprio curso da gente...a gente vivencia o tempo inteiro assim, né, e é pesado assim, aí eu concordo que seja um pouco, te força a pensar, com certeza, te força a pensar bastante...por isso que o pessoal, aí...fala da importância de você fazer a sua psicoterapia... (Léo)*

Nesta categoria, os participantes reconhecem a insuficiência das atividades internas à sala de aula para a formação. Atividades que podem ser desde os estágios, como os grupos de estudo ou terapia individual. Um relato apresentado demonstra a importância do aspecto vivencial para o curso de Psicologia.

Categoria 1.6: O conteúdo

Esta categoria mostra reflexões dos alunos sobre questões relativas ao conteúdo do curso.

Para Léo, há relação entre o tipo de conteúdo dado e o modo como a aula é organizada.

> *Eu tenho uma dúvida, que aí é uma dúvida mesmo, não sei se vou conseguir nem chegar na conclusão...é se o conteúdo também não determina um pouco do jeito da aula ser dada, né...se a aula boa, se o método correto...ele tem muito mais a ver com o tipo de conteúdo do que (...) talvez seja um jeito ideal de você ensinar grupos é fazendo o próprio grupo, né, que aí não é essa coisa de "Ah, teoria de grupo é assim, assim, assim, assado", né, essa listagem de transmissão oral,*

> *que a gente vê de baixo pra cima, de cima pra baixo e tudo mais...mas, é...eu não sei os limites disso daí também, né...por exemplo, uma aula de percepção, de cognitiva, talvez não seja, como é que você vai ensinar uma cognitiva, isso, ou dentro de um laboratório ou numa sala de aula...exatamente...não tem um meio termo... (Léo)*

Já para Renata, dificilmente uma aula corresponde ao programa da própria aula e o conteúdo do curso também dificilmente corresponde ao que propõe seu currículo.

> *...Falar "Então, a aula chama xis...chama (nome da disciplina)"...E você ir perguntar "O quê ele vai dar?"...((risos)) Entendeu? Porque é um costume nosso, tipo, bater o que está no programa, o quê que o professor vai dar, e mais ainda, quando você olha, currículo, você fala "Nossa, que curso bacana" (Renata)*

Para Duda, o curso valoriza muito o conteúdo e deixa a desejar em termos de espaços de discussão e encontros.

> *...Em compensação, a gente vive atolado, cheio de coisas pra fazer e nunca consegue dar conta de todas as matérias, quer dizer, é absurdo isso, pra mim, pelo menos...acho que não tem uma estrutura de...tanto de carga horária, tanto de estrutura de currículo que permita que a gente tenha espaços pra se encontrar, pra refletir, pra discutir, sabe? Os professores usam o espaço da aula pra isso, outros não, sabe? É uma coisa extremamente conteudista... (Duda)*

Para Gustavo, o conteúdo do primeiro semestre é muito difícil.

> *...O conteúdo, muito complexo pro primeiro semestre... (Gustavo)*

As questões pertinentes ao conteúdo descritas aqui envolvem a relação entre o tipo de aula e o que deve ser transmitido, o currículo e o planejamento do curso e o que é efetivamente passado, a valorização do conteúdo em detrimento de espaços mais criativos e menos ortodoxos e a complexidade deste conteúdo.

Classe de Categorias 1.7: O curso

Categoria 1.7.1. Falta de planejamento e comunicação

Aqui, os alunos denunciam a necessidade de planejamento e integração de que carece o curso. As falas demonstram uma exigência de maior diálogo entre os docentes e da criação de um espaço de discussão.

> *...Você tem matéria em que não se fez esforço nenhum na montagem do curso pra que se dividisse e fizesse algo do gênero também...como se aquelas matérias, se fossem quebrar, as quatro horas direto, assim, não vai acompanhar direito, mas, acaba se tornando pior, não quer dizer que você não acompanhe... (Gustavo)*

> *Então aí, eu acho que cai em estruturas maiores, que vão além de características das turmas e dos professores e que entram mais, assim, num planejamento de um curso, que não há planejamento, não há comunicação entre os professores, todo mundo sabe disso, sabe? ? E não tem, não tem um curso montado, tem um monte de disciplinas jogadas e a gente tem que cumprir e os professores também têm que cumprir, porque eles também têm que cumprir algumas coisas, então, muitas vezes eles tão ali porque eles têm que dar uma aula e eles dão porque têm que cumprir o buraco de alguém porque não tem professor... (Duda)*

Os relatos citados demonstram novamente a desorganização do curso que é ilustrada a partir de variados aspectos, como a carga horária mal distribuída e as disciplinas descontextualizadas.

Categoria 1.7.2. Vivências do curso: Intensidade emocional e espaço para elaboração

Aqui, existem falas sobre a intensidade das vivencias dentro do curso, do envolvimento do aluno e da necessidade de amparo deste aluno pela instituição. As duas falas a seguir sugerem a necessidade de um serviço dentro da faculdade de Psicologia que amparasse os alunos e desse espaço para a elaboração de angústias, talvez um espaço terapêutico. Isto, principalmente pelo perfil do curso. Felipe também afirma que acredita que a condensação do curso facilitaria a vida do estudante.

> *Precisava ter umas férias, férias remuneradas...devia oferecer terapia pros alunos de Psicologia...(...)...isso eu acho uma falha essa questão da saúde, da nossa saúde...agora, com relação à carga horária, o compromisso, todo dia,*

> *concordo também com a questão das brechas, dos buracos, se fosse mais condensado, um curso diurno, um curso da parte da tarde, um curso noturno, sabe, fosse mais bem delimitado, mais condensado, ajudaria organizar a vida e melhorar a saúde, assim... (Felipe)*
>
> *Léo: (...) ...Outra coisa que a faculdade poderia ter é um serviço pra esse amparo...que é uma coisa que eu vejo acontecendo, eu vejo acontecendo...porque, querendo ou não, quando você passa do terceiro pro quarto, é um salto, qualitativo, quantitativo, adaptativo...*
> *Renata: Está mais aliviado agora?*
> *Léo: É um salto porque você se depara com outras coisas...*
> *Cátia: É pesado ( ), assim, eu tenho uma amiga do terceiro ano da (outro curso), sabe, todo...e eu vejo, tipo, conversa e tal, e eu vejo que é muito diferente, sabe? O pessoal fala, "Ah, mas é a crise do terceiro, você só vai entender quando você tiver no terceiro, porque realmente, é real..."Aí você chega no terceiro e fala "Verdade mesmo, ninguém mentiu" ...e aí, assim, minha amiga, tudo bem, então...que ela falou que ela tava...*

Aqui, Gustavo fala sobre a crise do curso, que é uma crise também pessoal. Mais abaixo, o mesmo participante fala sobre a dificuldade do aluno fugir dos assuntos relativos ao curso, mesmo quando está em outras situações.

> *Eu diria assim, eu diria isso, eu diria que é fogo na Psico...que a crise do curso...não interessa o ano, mas quanto mais se aprofundando no curso se vai, mais acentuada ela se torna...porque a crise do curso não é simplesmente uma crise do curso, "Ai, quê que eu vou fazer na Psico, não sei"...é uma crise pessoal, uma crise pessoal...é de identidade até... (Gustavo)*
>
> *É, tipo, e quando você vê se está na balada, no churrasco da Psico conversando sobre um aspecto teórico do curso porque...é o ambiente em que você está com os psicólogos, você está com sua opinião doido pra soltar...e alguém tem uma opinião também e tipo...sabe, e a gente não...parece que a gente não abstrai o curso da nossa cabeça...parece até que abstrair é pecado, sabe? (Gustavo)*

Aqui, Renata fala sobre algo já citado em outras entrevistas que é a necessidade de elaboração do conteúdo do curso. Para isso é necessário mais tempo e disposição.

> *Renata: É, então...mas eu acho que, tipo, é...eu concordo que as matérias deviam ser melhor distribuídas, mas eu não sei se condensadas, porque é um curso que tem que ser digerido, sabe?*
> *Entrevistadora: Como assim, digerido?*
> *Renata: Digerido, tipo, ah, tem aquelas matérias mais técnicas, você vai ver percepção...agora, você pega, que nem, semestre passado, a gente viu (nome de teórico da psicanálise), nossa! (Riso)...As pessoas, assim, é...entravam e saíam da aula, ia ler o texto, tinha...você lê o texto...não são leituras muito grandes, mas são leituras que você leu, e daí vai demorar um tempo pra cair a ficha, e, às*

> *vezes você tem até que voltar no texto porque ficou com impressão errada, sabe? São...eu acho que a Psicologia não tem uma carga, por exemplo, extra-classe muito grande de leituras, normalmente...tem sempre os professores loucos...mas, assim, normalmente não é uma carga de leitura muito grande, mas é uma carga pesada, mais pesada...não é aquela coisa que, tipo, você tá vendo TV você vai ler junto, entendeu?*

Aqui, Duda fala sobre como a questão das várias óticas da Psicologia torna o curso muito mais angustiante.

> *...Mas aqui a gente tem várias óticas da Psicologia, e daí a gente vai ficar o tempo inteiro caminhando com isso, sabe? Acho que é muito mais angustiante, muito mais esquizofrênico, acho que gera muito mais angústia... (Duda)*

Nas próximas falas, os alunos discorrem sobre o tempo e a dedicação investidos na formação. O caráter do curso tende a que os alunos vivam cinco anos intensamente dedicados à Psicologia.

> *Ana: (...) ...Cinco anos pra Psicologia, sabe o que é cinco anos pra Psicologia? Com certeza não vai ser só cinco anos, vai ser toda a minha vida, é isso, sabe? Eu fico abismada, eu a amo, mas, são cinco anos, só pra isso...*
> *Duda: Tipo, a gente não pode trabalhar, ter dinheiro, tem que depender dos pais, depender de alguém, da vontade de alguém, porque é um curso absurdo, integral, que tem janelas ridículas, sabe? Que tem uma carga de leitura ridícula, entendeu?*
>
> *...A gente é daqui, a gente mora aqui, a gente está com os pais, já morava aqui e está fazendo a faculdade aqui...agora, tipo, elas vieram pra cá pra fazer isso... (Gustavo)*

Esta categoria aponta nas falas uma preocupação com a saúde psíquica do estudante de Psicologia e a necessidade que ele tem de amparo em decorrência da natureza do curso. Os relatos mencionam novamente a existência de um momento de crise no curso, que, muitas vezes, ocorre no terceiro ano, que é a metade do curso e se insere em uma transição de uma etapa mais teórica para uma etapa mais prática e mais próxima da atuação profissional. Assim, mostra-se imprescindível que a instituição reflita sobre meios de lidar com essas situações e crie espaços para que a reflexão aconteça.

Categoria 1.7.3. Estilo do estudante de Psicologia

Nestas falas, os alunos discorrem sobre um jeito de ser psicólogo, já citado em outras categorias e como o modo de ser do estudante vai se transformando no decorrer do curso.

> *Eu acho engraçado quando a Psico envolve...acaba...essa coisa de a gente falar do pessoal envolve nossos relacionamentos também, tem mais ou menos, MAIS OU MENOS arrumadinho, né, antes de entrar na Psico...daí já começa...seu papo muda, ( ) muda, seu jeito de agir muda, e as pessoas acabam sendo carregadas, né, nas suas mudanças... (Gustavo)*

> *...Eu lembro do primeiro ano, no segundo semestre...que a gente tava saindo de uma aula de alguém e ele tava irritadíssimo e eu falei "O quê que foi?"... "Meu, eu queria que uma vez nesse curso chegassem pra mim: é isso, ponto. Tudo depende. Depende de quem diz, depende de quem fala..." ((riso))... (Renata)*

Os estudantes demonstram, a partir dos relatos, identificar a existência de elementos muito característicos nos discursos e no estilo de ser dos estudantes e profissionais inseridos no universo da Psicologia. A primeira fala mostra uma visão partindo do ponto de vista dos relacionamentos e do modo de agir, enquanto a segunda fala expõe situações causadoras de conflitos e irritação, ilustrando as diversas facetas do ser psicólogo.

Categoria 1.7.4. : Diversidade entre turmas

Aqui, observa-se como cada classe vivencia o curso de uma maneira singular.

> *É, então...é engraçado essa questão como de um ano pro outro às vezes muda e muda bem perceptivelmente, tudo bem, cada turma é diferente, tem suas características, tem professores que vão modificando o conteúdo da sua aula, tentam melhorar, às vezes, numa conversa com sala, mas tem semestre que é muito discrepante... (Gustavo)*

Casos Típicos do tema Carga Horária e Conteúdos do Meu Curso

Aqui é apresentada uma fala que relata situação que ilustra o tema que gerou as categorias.

> *...Ela pegou e sentou com a gente, mas o quê que está acontecendo com a sala de vocês...e a gente foi, pegou, sentou, conversou, conversou com ela, explicou o que estava acontecendo e tal e ela mesmo, no mesmo semestre, ela chamou orientando dela, entendeu, ela mudou a dinâmica da aula, pra gente conseguir ir melhor e aí, no semestre seguinte que a gente teve a continuação com ela, foi muito melhor aproveitado porque mudou um pouco a dinâmica da sala e tudo mais e a gente conseguiu criar, ( ) ela colocou mais a gente pra discutir, mudou aquela coisa de só ela ficar falando o tempo inteiro e a gente conseguiu muito mais, tanto que, tipo, o pessoal do segundo ano, aproveitou muito melhor a matéria do que a gente, então, foi bom ter um espaço pra gente falar porque o ano seguinte melhorou, o pessoal do primeiro ano, também foi diferente já esse ano, entendeu? Tenta...é questão até do professor estar acessível, porque ela se mostrou super acessível, sentou, conversou e realmente mudou a dinâmica da aula dela, assim, se você for ver, primeiro semestre nosso e o segundo semestre, todo mundo aproveitou melhor o segundo semestre porque tava muito mais fácil... (Cátia)*

Esta fala de Cátia demonstra a possibilidade aberta por uma professora de discutir a melhor forma de ministrar sua aula com os alunos, além de sua disponibilidade em mudar. Esta experiência foi um exemplo para os estudantes, além de tornar a disciplina muito mais construtiva para os alunos dos próximos semestres. Também é relevante dar destaque ao fato de que foi uma atitude que partiu dos alunos e que surtiu efeito.

Grupo C

2º Encontro

Contextualização da Entrevista:

A este encontro participaram oito pessoas, entretanto, uma estudante (do quinto ano) que havia comparecido à primeira reunião não compareceu na segunda e outra (também do quinto ano), que não havia vindo à primeira reunião, compareceu à segunda.

Esta sessão iniciou-se nove minutos após o combinado e um participante que chegara antes e estava aguardando fora da sala, ao ser chamado, chamou a entrevistadora de professora,

em tom de brincadeira. Duas participantes chegaram atrasadas, logo após a explicitação dos temas.

O grupo demorou um pouco, no início, para se soltar, possivelmente pela quantidade de pessoas (maior que nos outros grupos), entretanto, depois a comunicação passou a fluir bastante, com bastante empolgação. Todos pareciam bem atentos, até mesmo quem não falava muito. Houve um momento em que uma participante do grupo chamou outra a participar e esta última demonstrou uma fala mais emocionada. A reunião foi interrompida em um momento de fala que parecia importante devido à necessidade de outras pessoas utilizarem a sala para a aula.

1º Tema: As aulas

Categoria 1.1: Reflexão sobre o encontro anterior

No início da reunião, Gustavo mostra sua reflexão sobre as considerações negativas a respeito do curso que foram maioria na última reunião. Levanta um questionamento sobre se falar do curso é só falar "mal".

> *Bom, vou comentar não exatamente do tema, mas pra...abrir um pouco, assim, que na reunião passada, a gente falou bastante, conversou várias idéias, mas eu saí com uma sensação de... "a gente só falou mal...do curso"...Parece que discutir o curso é meter o pau... (Gustavo)*

Categoria 1.2: Estilos de aulas

Aqui, as falas apresentam os vários estilos que podem assumir as aulas. As duas primeiras falas ressaltam que existem múltiplos tipos de aulas e esses tipos dependem do professor, da turma e outras variáveis.

> *Se você for pensar nas dinâmicas de aula, tem ((riso))...literalmente pra todos os gostos, né, quem fala a aula inteira, quem nada em proa pra não falar (?), tem quem dá texto, tem quem não dá, slide, tem quem não dá...do jeito que você quiser tem...até avaliação, se for avaliação também, igual... (Renata)*

> *...É lógico que passa por características do professor, inerentes ao professor...e características aí de tipo de sala...como você mesmo disse, tem sala que se mostra muito mais envolvida com determinado tipo de aula que com outro tipo de aula... (Léo)*

Na fala abaixo, Renata relata uma situação em que a turma dela gostou de uma atividade que a turma do ano anterior havia "odiado".

> *...O pessoal tudo se empolgou, cada um fez uma coisa, e, no final, enfeitaram as torres e daí, "Deixa a torre dele longe da minha", lembra? Você tava na sala ((provavelmente refere-se ao Gustavo))...e foi mó engraçado, e daí ela virou e falou "E aí, o quê vocês acharam?" "Nossa, adorei, alguma coisa mais prática, num curso tão fala, fala, fala, de repente vamos fazer a torre"...Daí ela falou "Nossa, o ano passado odiou"... (Renata)*

Aqui, Léo se questiona quanto ao que pode ser chamado de aula e se o que os alunos vivenciam na sala de aula é realmente uma aula.

> *...Se a gente se basear no modelo de aula que a gente traz, que a gente está acostumado desde o colegial, a gente encontra aqui e se depara com algumas situações que podem ser chamadas de tudo menos de aula...sei lá, você pode chamar de momento, de encontro, de grupo, de discussão, de qualquer coisa, ma, aula...bom, eu, pelo menos, passei por alguns momentos de que a aula não tinha texto...era um encontro.. (Léo)*

Pode-se refletir no sentido de que não existe um modelo único sobre a maneira exata de ministrar aula. As aulas são diferentes de acordo com o estilo de quem participa dela e do conteúdo. Para Léo, nesta última fala, existe um modelo tradicional que os alunos aprenderam a chamar de aula, assim, alguns momentos de aprendizado em sala de aula adquirem outros nomes e o referido aluno levanta a questão sobre a denominação da aula.

Categoria 1.3: Falta de integração e planejamento

Novamente aparece a questão da desintegração e falta de planejamento do curso. Nas próximas falas, apresenta-se a descontextualização dos conteúdos nas aulas.

Duda fala sobre professora que consegue passar ao aluno dados importantes de contextualização de um conteúdo e outro professor que já não faz isso.

> *...Só que ela chega e ela fala, ela é extremamente coerente, ela sabe porque que ela está ali, ela fala porque ela está ali, ela fala porque que ela está dando daquele jeito e porque ela está dando o que ela está dando e eu acho que ela situa...e eu acho que, por exemplo, o (nome do professor) não faz tanto isso, entendeu? (Duda)*

Aqui, Felipe relata situação sobre falta de contextualização de abordagens da Psicologia que acabam prejudicando o interesse do aluno por aquela área.

> *...Aí você viu (abordagem da Psicologia) e não aprendeu nada porque tava totalmente descontextualizado, você não tem nada de (abordagem da Psicologia) e tal, fica aquela matéria do (nome do professor) jogada, sabe? Daí se você soubesse pra quê que serve modelar um rato, pra depois você fosse pra pesquisa básica ou escambau, até faz sentido... (Felipe)*

Aqui os alunos refletem sobre a ausência de uma relação entre os conteúdos que torna a formação desintegrada. Uma estudante se pergunta se isso não é um modelo que já vem sendo reproduzido ao longo do tempo.

> *Léo: E não vê nunca mais...((Começam a falar ao mesmo tempo))...Não por ser psicanálise ou...não é isso, mas a articulação que dá...((Falam ao mesmo tempo))...*
> *Gustavo: Exatamente...*
> *Duda: Aí eu fico pensando assim...Como que é, agora eu tava pensando uma coisa, como que é na cabeça dos professores, assim...*
> *Léo: Que nem na nossa...*
>
> *...Com certeza a gente não tem uma formação boa pra isso...assim, pra integrar, pelo contrário, a gente desintegra, sabe, fica aquela coisa esquizofrênica, aí eu fico pensando nisso, sabe, até que ponto, é...os professores, o curso, isso também tá refletindo numa formação que não era muito boa nesse sentido, né, daí isso vai sendo reproduzido, sabe? (Duda)*

Aqui, é apontada novamente a falta de diálogo que seria necessária para um planejamento melhor do curso.

> *...Da falta de integração que tem entre as próprias disciplinas, entre as próprias pessoas que tão no papel de responsáveis de montar um curso... (Léo)*

Aqui, mais uma vez, é ressaltada a desarticulação entre teoria e prática no curso.

> *...O estágio é dado pra gente, a gente é jogado dentro da perspectiva teórica aí, normalmente a psicodinâmica, e não tem esse respaldo, porque não teve essa ligação, é dizer que a disciplina que a gente poderia fazer não tava entre as próprias disciplinas da psicodinâmica, né, porque a gente viu, sei lá, a gente vê ( ) duas vezes, sabe, é meio maluco, eu não consegui integrar, até hoje, assim, na minha cabeça fica meio confuso porque o que eu estou conseguindo visualizar agora é o que eu estou estudando agora, não se refere a suposta base que eu deveria ter tido em personalidade...(Léo)*

As falas ilustrativas desta categoria vêm reafirmar a existência da desintegração que permeia o curso estudado. Em variados aspectos do funcionamento deste curso emergem situações geradas pela desarticulação geral, entre pessoas, entre conteúdos, nas diferentes estruturas da instituição, entre outros. O curso necessita, segundo os alunos, de mais diálogo, espaços que permitam a comunicação e a promovam a melhoria das relações, que se mostram muito precárias.

Categoria 1.4: Transformações no decorrer do curso

Estas falas demonstram como são as transformações que ocorrem na vida escolar e na percepção dos alunos no ao longo do curso.

> *Duda: Mas a gente escuta sim...Não sei, acho que vai melhorando, assim, pelo menos a impressão que eu tive é que foi melhorando a qualidade das aulas...e eu acho que foi melhorando o nosso discernimento também...*
> *Gustavo: É...mudou...*

> *Querendo ou não, é um mundo diferente do que você está acostumado...você está no colégio, você está acostumado com aquela coisa apostilada, você não sabe quem escreveu aquilo, mas não importa, aquilo é verdade, você tem que saber...eu pelo menos, tive bastante essa, esse impacto, assim, de chegar e de... poxa, não tinha o costume de ler o livro e ver quem tinha escrito, quem tinha escrito...sei lá, são modelos de...totalmente diferentes... (Michele)*

Novamente aqui, os estudantes refletem sobra as mudanças durante o processo de formação.

Categoria 1.5: Os docentes

As falas abaixo relatam a forma como certos docentes conduzem suas aulas por meio de mecanismos de controle e de modo a cumprir obrigações, descaracterizando, assim, o sentido da aula. Os alunos devem assistir aula pela presença ou pra cumprir protocolos.

> *...Ela foi fazer a chamada, foi falando e olhando, assim, o pessoal que ficou até cinco minutos antes dela terminar a aula pra pegar o busão não recebeu presença...por quê? Porque pode até ter ficado a aula inteira, mas não estava lá na hora que ela foi fazer a chamada...agora, o pessoal que chegou em cima, assim, chegou no meio da aula...ela parou, olhou pra cara da pessoa e falou... "você chegou atrasada, né, e aí, o quê nós vamos fazer?"...deixou a pessoa.... (Renata)*

> *...Isso daí é, a maioria das vezes é conteúdo de protocolo, quer mais que ficar assistindo duas horas de filme? (Michele)*

Mais uma vez emergem relatos sobre a arbitrariedade e falta de sentido nas atitudes de alguns docentes.

Categoria 1.6: Os alunos

Estas próximas falas estão relacionadas à implicação dos alunos no curso. Aqui, Michele critica a atitude dos alunos de não valorizarem suas conquistas.

> *...As pessoas se queixam tanto que no curso de Psicologia não tem um espaço pra discutir questões subjetivas, parece meio contraditório, mas as pessoas não valorizam isso, sabe? (Michele)*

Estas duas falas demonstram a importância de haver possibilidades de os alunos se colocarem com relação ao conteúdo e às aulas.

> *...Mas, daquilo que o professor está falando ser uma coisa que não uma idéia fechada, é isso porque é isso...como que ele está colocando questões em aberto...tanto que você pode até...nessa do individual, que você se dá um pouco o direito de se você quiser, discordar do professor... (Gustavo)*

> *...Aí de uma forma que ele imprima o conhecimento dele, mas, que a gente possa negociar o estilo de aula, o que a gente quer ter... (Léo)*

Os alunos, nas falas citadas, discorrem sobre a importância da liberdade de posicionamento, entretanto, a fala de Michele demonstra que não é sempre que os alunos sabem reconhecer e valorizar esta condição quando ela existe.

Categoria 1.7: Aula funcional

As falas abaixo mostram como uma aula pode aparentemente funcionar, contudo, após o passar do tempo, demonstrar o contrário.

> *Renata: Eu acho engraçado isso, essa divisão de tipo, o que a gente quer e o quê que funciona, porque eu acho até que são coisas diferentes...se você for pegar (nome do professor), que você comentou, eu acho que o sistema de aula dele funciona, é uma merda, você passa um semestre morrendo de medo do professor, tipo, eu lembro, porque está recente a (Festa universitária em outra cidade), eu lembro do primeiro ano, eu fui pra (festa citada) e eu vim direto...e eu me entupi de café pra ficar de olho aberto na aula do (nome do professor), morrendo de medo dele porque eu não podia mais faltar, é um coisa tipo...é o tipo de aula que eu gostei? Não. É o tipo de professor que eu gostei? Não. Posso dizer que eu me apeguei? Não. Funciona? Funciona...*
> *Felipe: Funciona porque...*
> *Léo: Eu não conclui nada...*
>
> *...Que acho que é a idéia que você tava citando do por que a aula do (nome do professor) funciona, por quê que funciona, porque a aula do (nome do professor) é do modelo do colegial que a gente está acostumado, por mais que...que...exatamente igual no colegial, você lembra das coisas que você estudou no colegial? Mas você estudou, você se matou de estudar ali porque você tinha que fazer, você tinha que passar na prova, você tinha que entregar tarefa...e...você...tipo, você tinha que prestar atenção no professor porque o professor era bravo e te mandava pra coordenação se você não... (Gustavo)*

Aqui, coloca-se a questão do que vem a ser uma aula ser efetiva. É relevante refletir sobre as conseqüências de uma aula e como elas se dão para pensar se ela realmente é adequada. Muitas aulas parecem ser boas devido ao seu modelo, mas deve-se pensar no que elas têm capacidade de construir, de criar.

Categoria 1.8: Críticas às avaliações

Aqui nesta categoria, as falas mostram que as notas deste curso podem ser estéticas ou apenas significarem uma aprovação, sem demonstrarem um verdadeiro aprendizado.

> *Ou então pode até acontecer o contrário, a pessoa foi lá, estudou, rachou de estudar, tirou nove, depois, "Ah, nossa que bom que eu tirei nove!"...sabe? ((Léo: É, porque...)) Passou...ufa! Passou e vai ficar aquele nove lá, bonito, legal, bonitinho lá no histórico da pessoa e beleza e boa... (Duda)*

Esta fala ilustra bem a questão de falta de parâmetros.

> *Renata: As notas da Psico são absolutamente estéticas, porque, tipo, a matéria que você sabe tudo, você tira sete e a matéria que você não sabe nada, você tira dez ((riso))...*
> *Duda: E a matéria que você odeia, às vezes, você pode tirar um cinco, porque o professor também está de saco cheio e não quer fazer recuperação pra você...*

Categoria 1.10: Enfoque psicanalítico

Novamente, como já surgiu em outras categorias e entrevistas, aparece nos relatos dos alunos a imersão do curso no referencial psicanalítico. Léo fala sobre a aparente ingenuidade das disciplinas de psicodinâmica e de sua relação com os estágios nesta abordagem.

> *...Eu penso muito no que é, por exemplo, a psicanálise no curso, nesse curso aqui em (nome da cidade), por exemplo, a gente tem aí, dois semestres e mais uma optativa de...psicodinâmica, propriamente dita, né...só que, de alguma maneira, está bom, você tem, né, você tem as disciplinas, lógico que não dá pra esgotar o tema, nem se propõe a isso, mas você passa ali por essa disciplina e...uma quantidade absurda dos estágios que é oferecido pra gente, aborda, de uma maneira psicodinâmica.. e isso fica tão fragmentado na minha cabeça, quer dizer que é uma disciplina que é dada como ingenuamente, como se não fosse ver muito disso, no mínimo muito disso, sabe...no mínimo...é...como é que eu posso dizer...pensando, focando no jeito que a disciplina é dada, focando nas atividades que a gente ia fazer daí pra frente, o estágio é dado pra gente, a gente é jogado dentro da perspectiva teórica aí, normalmente a psicodinâmica. (Léo)*

Na próxima fala, Felipe critica os paradoxos da superficialidade da teoria psicanalítica transmitida no curso, tendo em vista os estágios em abordagem psicanalítica nos últimos anos e

também critica a falta de uma prática na área cognitivo-comportamental em vista da quantidade desta teoria que é ministrada na graduação.

> *...A psicanálise que você falou é assim, a gente tem uma psicanálise mequetrefe nos primeiros anos, ((Léo: MEQUETREFE!...risos))...e vai trabalhar com isso no quarto e no quinto...enquanto isso, a gente tem um behaviorismo super fodido nos primeiros anos e não tem uma cognitivo-comportamental... (Felipe)*

A questão da superficialidade teórica é uma preocupação recorrente nos discursos. E ela, normalmente, ganha visibilidade na época dos estágios, onde a atividade prática exige a apropriação da teoria.

2º Tema: O Meu Curso de Psicologia

Categoria 2.1: Insatisfação e Satisfação

Estas falas demonstram uma boa avaliação do curso, no discurso de alguns alunos, mesmo levando-se em conta as deficiências.

> *...Tem muitas coisas incoerentes, erradas, muitos problemas, mas, mesmo assim, é muito bom, sinceramente, eu já fiz faculdade lá fora... (Ana)*

> *...Eu penso que o curso daqui, com todas as suas imperfeições, pra mim, ele é perfeito, tipo, pessoalmente...não todo o curso porque eu não acho ele ( ), eu acho ele uma salpicada de coisas, mas o que ele está fazendo pra minha formação, está sendo fantástico, por quê? Porque ele chega totalmente solto e cindido, então ele te faz ter que criar...todo um jogo de cintura... (Renata)*

> *...A gente sente uma...uma incoerência, em alguns momentos do curso...no fim das contas, no final, o curso faz sentido... (Gustavo)*

A partir destas falas, reflete-se sobre um curso que apresenta seu lado positivo. Entretanto, este aspecto somente emerge após variadas críticas e relatos de insatisfações. Renata afirma que as próprias deficiências do curso promovem um crescimento do aluno. Contudo, parece contraditório que a evolução do aluno necessite se exercer a partir das insuficiências. Acredita-se que ela se dá em momentos difíceis, mas ela deve ser proporcionada, principalmente, por um

curso bem planejado que promova o amadurecimento e a integração. Dessa forma serão praticadas relações construtivas e produtoras de uma subjetividade criativa.

Categoria 2.2: Reflexões e críticas sobre o curso

Nesta categoria os alunos avaliam suas críticas a respeito do curso. Gustavo destaca o fato de os aluno não terem muitos parâmetros externos para avaliar seu próprio curso.

> *...Porque a gente tem nas nossas críticas, especialmente, idéias sobre o curso baseadas no nosso próprio esclarecimento e opiniões...e afinal das contas, quê parâmetros que a gente tem, do que...não do que poderia ser, do que seria ou não, mas do que é um curso de Psicologia, quando a gente trata do curso daqui, sabe? (Gustavo)*

Já Duda acredita que as experiências do próprio curso oferecem subsídio para a avaliação de aspectos dele. Além disso, considera que as críticas devem levar à transformação para algo melhor.

> *...A gente critica também com base em experiências que a gente tem no próprio curso...com base numa aula legal pra caramba que a gente viu e falou "Putz, por quê que não pode ser assim nessa matéria, caramba", sabe, ou mesmo numa outra aula, sabe? (Duda)*

> *É...eu particularmente, tenho várias experiências boas, se não fosse essas experiências em tanto tempo fora de sala de aula...é...eu não conseguiria nem pensar em como criticar ou ter argumento pra criticar, assim, podia até ter uma sensação minha com relação a outras coisas, mas eu não teria base pra fazer uma crítica, assim...daí é uma crítica construtiva de fato, é aquilo que eu tava falando, querer melhorar, né... (Duda)*

Nas falas acima constatamos o quanto os alunos se questionam com relação ao que pensam e como assumem que podem fazer julgamentos precipitados, entretanto, parecem saber a importância de fazer isso. Eles parecem demonstrar autonomia e responsabilidade com relação aos seus pensamentos e discursos, implicando-se e envolvendo-se com o momento da entrevista.

Categoria 2.3: Divisão do curso

Aqui os alunos pensam sobre a divisão entre os três primeiros anos do curso e os dois últimos anos, além de reconhecerem o amadurecimento maior que se dá nestes últimos anos.

No próximo relato, Felipe fala sobre o acúmulo de conhecimento que acontece nos anos iniciais.

> *...Ele dividiu, assim, nos três primeiros anos e nos dois últimos...um lance de amadurecimento mesmo...os três primeiros anos serviu meio que pra...acumular o conhecimento, o que apareceu de teoria, no passar dos três anos serviu pra tentar organizar...fazer essa, entender o quê é aquilo que tava surgindo... (Felipe)*

Aqui, Felipe demonstra acreditar que é necessário que se mostre ao aluno a responsabilidade que ele deverá ter no curso desde os primeiros anos e não só a partir do quarto ano.

> *É, o que eu tava falando de obrigação é mais responsabilidade...que nem, chegar no primeiro dia de aula e falar "Gente, aqui vocês vão trabalhar sério porque o que vocês têm em mente, de aplicar teste, teste projetivo, isso vai permitir pra caramba lá fora, então vocês têm que aprender isso, vocês têm responsabilidade violenta..."...foi a primeira aula do segundo semestre do quarto ano, que eu falei "Nossa, que responsabilidade"...porra, no quarto ano, cara... (Felipe)*

Léo afirma que os últimos anos são diferentes porque o aluno também se preocupa mais em fazer sínteses e amadurecer.

> *Eu concordo com você, (apelido do Felipe,) no ponto de amadurecimento, só que, eu, pra mim, eu só faço um contraponto aí, que também é, um contraponto não, acho que é mais um complemento, né...o quarto e quinto ano acaba sendo divisor também porque é quarto e quinto ano, né...você se lança pra isso...primeiro, segundo e no terceiro, você não está preocupado em se lançar a essa síntese...((interrupção da fita))...Amadurecimento...é bem essa... (Léo)*

Esta categoria mostra que os alunos realmente visualizam uma divisão do curso em duas etapas e refletem sobre isso. Essa questão apareceu em outros momentos, onde discutiu-se mais especificamente a necessidade do adiantamento da prática no curso. Outra questão que surge

aqui, é sobre o amadurecimento do aluno. Para Felipe, o curso deveria cobrar do aluno desde os primeiros anos, algumas responsabilidades, tornando-as claras para eles. Já Léo demonstra acreditar que o processo de amadurecimento se dá principalmente nos últimos anos, quando o estudante se volta para ele, "se lança", segundo Léo, para uma síntese. É como se dependesse mais do estudante, desenvolver-se.

Categoria 2.4: Estilo do curso

Esta categoria traz falas sobre alguns elementos profundamente presentes no curso que formam o perfil dele, dando a ele uma "cara". Na fala abaixo, Gustavo comenta características de alunos de outros cursos de Psicologia e discorre sobre o seu curso ter uma base experimental e uma clínica de cunho psicanalítico.

> *...Eles reclamam que eles querem mais coisas que isso...é a cara do curso, assim como é a cara do curso daqui...ter ou mais base experimental ou clínica e de cunho psicanalítico... (Gustavo)*

Felipe afirma que a principal ênfase do curso é a da valorização da atividade de pesquisa.

> *...Favorece muito essa formação de pesquisa mesmo, de você ir atrás, de você estar indo na biblioteca, apesar de eu não ter contato muito, sabe? Mas ela está lá, todo dia, sabe?...E a gente, às vezes está...fazendo outras coisas... (Felipe)*

Esta categoria mostra que os alunos realmente acreditam que o curso tende a ter características que criam um perfil e que podem valorizar uma atividade ou abordagem da Psicologia. Segundo Gustavo, outros cursos também têm seu perfil. Isto gera uma reflexão no sentido de investigar os motivos da existência dos perfis dos cursos, que podem relacionar-se à contratação de docentes, que são quem, com suas linhas de pesquisa, contribuem para formar a "cara" do curso.

Categoria 2.5: Sobre a autonomia no curso

Esta categoria ilustra como o curso permite ao aluno ter autonomia, aprendendo a buscar sozinho informações e crescimento, na opinião de alguns alunos.

> *Então é coisa que te faz correr atrás de...estou um quinquilhão de matéria em paralelo...então, te faz aprender a ler sozinho, correr atrás sozinho, mexer na internet...então, é um curso que te dá um estilo pra pesquisa, então, é um curso que suas imperfeições estimulam partes de mim que estavam mortas no sistema de aula do colegial...(Renata)*

Nas falas abaixo, Felipe fala sobre os diversos campos dentro dos quais um aluno deste curso pode pesquisar.

> *...Eu acho que é curso que te dá muita liberdade pra você ser autônomo, pra você pesquisar, assim, de a a z, sabe? Sei lá...de Filosofia a Bioquímica, sabe? Não tem um limite, assim... (Felipe)*

> *...Acho fantástico, você tem liberdade pra estudar o que você quiser, desde Anatomia até Filosofia, sabe? Só que...acho que tem que ter alguém preocupado em organizar isso pra você e exigir que você tenha um bom rendimento dentro dos protocolos... (Felipe)*

Estes relatos sobre autonomia permitem observar como apesar de os alunos reclamarem da ausência de uma diversidade maior de abordagens psicológicas oferecidas na graduação, o curso permite que os alunos busquem fora ou pesquisem uma grande amplitude de áreas. Entretanto, Felipe alerta para a necessidade de organização, que é ausente no curso.

Categoria 2.6: Os estágios

Nesta categoria encontramos as falas das estudantes sobre as angústias presentes nas escolhas dos estágios e também das dúvidas com relação a um estágio ser bom ou não e a relação disso com o docente que oferece o estágio.

> *...Eu vejo assim, agora a gente está indo pro quarto ano, está pensando, "ah meu, o quê a gente vai ter de estágio, mas não dá, sabe...pra ligar nada...tudo bem, ah o (nome do professor) tava ali, tava...meu, e aí, na hora em que eu chegar no estágio eu vou fazer o quê? Não vai ter ninguém ali dizendo "agora você vai ter que ver tudo o que você aprendeu"...entendeu? (Cátia)*
>
> *Cátia: Geralmente parece que nunca é o que está escrito lá porque é o que é...*
> *Renata: E ainda assim eu faço uma eliminação inicial, tipo, "Essa professora não, essa professora não"...Tipo...*

Estas falas ilustram um pouco de como se mostra difícil para os estudantes este momento de ingresso nos estágios, tanto pela dificuldade de escolha, como pelo início do contato com a prática e de tudo o que isso exige.

Categoria 2.7: Os alunos

Nesta categoria, Gustavo faz reflexões sobre os alunos e suas contradições, que parecem exigir do curso informações mais prontas, definidas e muitas vezes parecem cobrar algo que, quando conquistado, não desejam mais.

> *...Às vezes, parece que a gente cobra uma coisa mais pronta, mais definida, que não te...que não te faça ficar pensando pra tentar chegar a uma conclusão, se você, se aquilo é válido ou não... (Gustavo)*
>
> *...Só que o que penso que parece que o que a gente cobra é isso, mas quando a gente tem isso, a gente não quer também... (Gustavo)*

Aqui, Gustavo fala sobre o isolamento do aluno de seu curso, que não se preocupa em conhecer outros ambientes e currículos de outras Universidades.

> *...Eu acho aqui que a gente é muito fechado dentro do próprio curso de Psicologia da (nome da Universidade e do Campus)...a gente mal sabe o que se faz em Psicologia em outros lugares...e...próximo...a gente não sabe nem como é o currículo da (nome da Universidade)...ou quê tipo de atividades que eles fazem...parece que é como se fosse outra área, assim, sabe, né... (Gustavo)*

Os alunos, nesta categoria, discorrem sobre assuntos já surgidos em outros momentos, como a postura de insatisfação do aluno, que nem sempre corresponde à situações reais; a

idealização sobre como deveriam ser alguns aspectos de seu curso e o isolamento do aluno dentro de sua Universidade, sem a busca de conhecimento de outros contextos.

Categoria 2.8: Sentido do aprendizado e conceito de formação

Aqui, nas falas abaixo, são questionados os sentidos de se ter uma formação, um aprendizado. Uma aula que consiga obrigar o aluno a estudar pode não ser boa em outros sentidos. Estas falas apontam para reflexões mais profundas sobre o assunto.

> *Felipe: Então, é aqui que está...porque a gente reclama do (nome do professor), da autoridade e da obrigação de aprender, sabe? E aí, você chega no quarto ano e você fala "Porque eu não tive obrigação de aprender, de estudar, eu cheguei no estágio muito...*
> *Léo: Mas não é uma obrigação, poxa, não é essa obrigação que alguém te manda fazer, você se lança por saber...*
>
> *Eu pego o conceito de formação, sabe, porque eu trabalhei muito isso no Ensino Médio...o quê que é você se formar, qual o objetivo da formação...acho que falta isso, sabe...falta fazer sentido... (Duda)*

Os alunos refletem sobre obrigação e sentido na formação. Enquanto Felipe enfatiza a necessidade de cobrança para que ocorra o aprender, Léo e Duda discorrem em direção diferente. Para Léo, não é a obrigação que deve estimular o estudo, já para Duda, o objetivo da formação é fazer sentido.

Síntese dos dados obtidos através da Análise de Conteúdo com o Grupo C

Aqui, mais uma vez, surge a questão da má distribuição da carga horária. Os alunos demonstram desejar uma carga horária que não torne alguns semestres excessivamente carregados e que permitam mais atividades extracurriculares. Os alunos também falam sobre situações em que há o sub-aproveitamento do tempo e como isso poderia ser diferente. Também

há falas sobre o exagero da carga horária e como, algumas vezes, a carga horária efetiva não é aquela que é proposta.

Há relatos sobre a falta de seriedade com que são encaradas as avaliações no curso e sobre atitudes ou passividades dos alunos com relação ao curso.

Sobre os docentes, há muitas críticas que vão desde a arbitrariedade até o desrespeito de docentes pelos alunos. Também há afirmações sobre a responsabilidade sobre a aula que é, segundo os alunos, principalmente do docente.

Há relatos sobre a importância das vivências fora da sala de aula para a formação, incluindo a terapia, os grupos de estudos e a interação nos espaços universitários. Também há questões, relativas ao conteúdo, que envolvem a relação entre o tipo de aula e o que deve ser transmitido, o currículo e o planejamento do curso e o que é efetivamente passado, a valorização do conteúdo em detrimento de espaços mais criativos e menos ortodoxos e a complexidade deste conteúdo.

Os participantes fizeram considerações sobre a falta de planejamento e comunicação no curso e sobre a saúde psicológica do aluno de Psicologia. Para os alunos, o curso abrange vivências e conteúdos muito intensos que precisam ser digeridos e que geram a necessidade de amparo dos alunos pela instituição. Alguns alunos sugerem a necessidade de um serviço que se responsabilize pela elaboração dessas angústias. Algumas falas destacam a dedicação exclusiva dos alunos durante cinco anos à Psicologia. Aqui também surgem falas sobre um estilo de ser, um "modo de ser psico" e sobre a forma como cada turma vivencia o curso de maneira diferente.

Sobre as aulas, surgiu a questão de só haver falado mal do curso no primeiro encontro do grupo. Também surgiram questões a respeito da variedade do estilo de aulas, que podem depender dos docentes, da turma e do conteúdo. Além disso, apareceu um questionamento sobre o que pode ou não ser chamado de aula e o que faz uma aula ser funcional.

A falta de integração e planejamento no curso apareceu novamente neste grupo de forma mais destacada na segunda reunião. Houve considerações sobre as transformações na dinâmica de aprendizado e na percepção dos alunos durante o curso. Também aparecem relatos sobre posturas dos docentes e dos alunos frente às aulas.

O predomínio da abordagem psicanalítica no curso também fez parte dos relatos dos participantes do grupo C, corroborando os discursos relatados nas outras entrevistas.

Sobre o curso em geral, os alunos expuseram reflexões sobre o fato de o curso ser considerado satisfatório em alguns momentos, a despeito de todas as insatisfações relatadas; também sobre as críticas que eles próprios fazem a respeito do curso e sobre a divisão percebida entre os três primeiros e os dois últimos anos do curso. Algumas falas descrevem a existência de um perfil do curso, que favorece a existência de algumas atividades ou abordagens dentro dele. Os estudantes também abordam o fato de que o curso lhes incentiva ter autonomia, principalmente para buscar novos conhecimentos, todavia, algumas falas alertam para uma necessidade maior organização no curso. Assim, pensa-se que a autonomia deve emergir das qualidades do curso e não apenas das deficiências.

Os estágios parecem ser descritos pelos alunos como um momento especial e difícil para eles, tanto pela necessidade de escolha, como pelo contato inicial com a prática e tudo o que isto implica.

Além dessas reflexões, os alunos também apontam a importância de se discutir o sentido do aprendizado e o conceito de formação.

Análise Comparativa entre resultados

Nesta parte, será feita uma análise comparativa entre os resultados oriundos das análises das entrevistas individuais e das análises das entrevistas em grupo.

Nas análises das entrevistas individuais, foi possível explorar a questão da escolha pelo curso de Psicologia, que não foi explorada nos grupos devido à opção pelos pesquisadores em não propor o tema da escolha para a discussão no instrumento grupal, visando o melhor aproveitamento deste, uma vez que cada participante tem uma história singular anterior à escolha, enquanto que a história dos participantes a partir do ingresso no período de graduação, onde se inserem os outros temas, envolve maior quantidade de pontos de convergência.

Com relação à carga horária e os conteúdos, os dados das entrevistas individuais demonstraram existir muitas categorias sobre a carga horária, mostrando que ela é excessiva, mal distribuída e mal utilizada. Alguns alunos citaram que a carga horária pode ser leve ou suficiente, de acordo com a administração de cada aluno com relação à sua formação ou alguns contextos específicos, como quando a carga horária é comparada à carga horária de outros cursos. Uma categoria mostrou a implicação da instituição na questão da carga horária. Surgiram também categorias sobre a necessidade de adiantamento da prática, a falta de integração entre docentes e conteúdos, a dificuldade de elaboração dos conteúdos, a ausência de aprofundamento, diversidade e atualização dos mesmos, o predomínio do enfoque psicanalítico, a necessidade de aprimoramento de como é ministrada a disciplina Ética e a falta de envolvimento docente. Nos grupos, constatou-se que, para o grupo A, as categorias ilustram: transformações ocorridas com os alunos no ingresso na etapa dos estágios (apropriação de conhecimentos psicológicos e maior exigência), necessidade de adiantamento da prática, má distribuição da carga horária, predomínio do enfoque psicanalítico, necessidade de maturidade para elaboração do conteúdo e deficiências

no trabalho dos docentes. Para o grupo B, demonstra-se que os alunos consideram: a carga horária mal distribuída; que há um predomínio do enfoque psicanalítico; um curso dividido em uma parte mais prática e outra mais teórica, de forma desintegrada; que o curso deveria oferecer formação generalista, apresentando diversidade de abordagens, mas isto não ocorre; há falas sobre onipotência e impotência na formação e sobre o objeto de estudo, que se confunde com o próprio aluno. Já para o grupo C, surge novamente a má distribuição da carga horária e seu sub-aproveitamento; a não efetividade da proposta de conteúdo com relação ao que é posto em prática, a falta de integração e planejamento e o predomínio do enfoque psicanalítico. Assim, destacam-se alguns aspectos comuns nas entrevistas individuais e nas entrevistas com cada grupo: Má distribuição da carga horária; necessidade de adiantamento da prática; falta de integração entre docentes e conteúdos, considerando o papel da instituição na organização e planejamento do curso; predomínio do enfoque psicanalítico; necessidade e dificuldade de elaboração dos conteúdos e aspectos relacionados aos docentes (como falta de integração, falta de envolvimento, diversidade de conteúdos).

No que diz respeito às avaliações, os dados das entrevistas individuais indicam: muitos relatos sobre o sentido da avaliação; críticas com relação ao sistema avaliativo, como: necessidade de promover maior envolvimento, necessidade de avaliações mais processuais, importância de um sistema que avalie, falta de objetividade e parâmetros nas avaliações, riqueza e envolvimento promovidos pelos trabalhos, falta de compromisso de alunos e docentes com a avaliação e liberdade não é necessariamente positiva nas avaliações. Nos dados referentes ao grupo A, os discursos apontam: algumas características positivas das provas, entretanto muitas críticas à sua efetividade; a importância de existir um sistema que avalie; não existem muitas provas no curso; os trabalhos promovem maior envolvimento; importância da avaliação para alunos despreparados não chegarem aos estágios e necessidade de maior coerência no sistema

avaliativo. Nos dados referentes ao grupo B, são apontadas inúmeras críticas relacionadas à falta de objetividade e critérios, como a ineficiência do sistema de avaliação; também falou-se em avaliações de estágios e a falta de interesse do professor em avaliar. Nos dados do grupo C, há relatos sobre a falta de seriedade com que são encaradas as avaliações no curso. Assim, destacam-se na totalidade das entrevistas: muitas críticas ao sistema avaliativo, considerando a falta de parâmetros e objetividade para avaliar, quando a avaliação mostra-se importante na formação.

Sobre as aulas, as entrevistas individuais apontam: aulas muito longas; responsabilidade dos docentes pelas aulas; críticas a respeito das aulas serem desestimulantes e frustrantes e sobre a desvalorização da aula por docentes e alunos, além das dificuldades relacionadas às aulas do primeiro ano. Os dados de grupo A apontam: decepções por parte dos alunos, que parecem ser conscientes de que há meios para as aulas serem melhores; descrédito nas aulas por parte de professores e alunos, falta de envolvimento, falta de integração e diálogo por parte de docentes; propostas para a melhoria do espaço de aula, além de exemplos de docentes que conseguiram proporcionar uma aula de qualidade. Os dados do grupo B apontam: críticas com relação à incoerência entre o que é proposto e o que é dado, repetição do mesmo sistema de aulas em uma disciplina ao longo de vários anos; docentes, descompromissados e não abertos à discussão, ou, por vezes, impositivos; há relatos sobre a autonomia aos alunos permitida por alguns docentes não significar qualidade docente; também se fala na valorização da atividade de pesquisa. Os dados do grupo C apontam: variedade do estilo de aulas podem depender dos docentes, da turma e do conteúdo; questionamento sobre o que pode ser chamado de aula; falta de integração e planejamento do curso; posturas de docentes e alunos frente às aulas. Dessa forma, os aspectos que merecem destaque, tendo em conta a totalidade das entrevistas, são as críticas às aulas, que estão relacionadas ao descrédito deste espaço existente no curso, tanto por parte dos alunos, como

dos docentes. As posturas de alunos e docentes são citadas. Para os alunos, falta compromisso e envolvimento dos docentes com as aulas. Segundo eles, as aulas têm sua maior responsabilidade depositada nas mãos de docentes.

Com relação ao seu curso, os participantes, nas entrevistas individuais, discursaram sobre: a formação; o entrelaçamento entre formação pessoal e formação profissional; o amadurecimento e a transformação do olhar durante o curso. Houve falas sobre a instituição, seu tradicionalismo e burocracia; sobre o papel do curso na formação (a formação ultrapassa o curso formal, existe, por exemplo, o currículo oculto); sobre o curso ser diferente para cada aluno, singular; sobre as teorias e técnicas apresentadas no curso; sobre as angústias e intensidade emocional do curso, sobre as insuficiências do curso e as posturas dos docentes e alunos frente ao curso. As experiências e vivências dentro e fora de aula, o papel da instituição e a questão ética na postura profissional também foram discutidos. Os dados referentes ao grupo A apontam: que os alunos sentem-se implicados em seu curso, tendo consciência que ele é um espaço subjetivo; que os participantes valorizam as experiências fora da sala de aula e a convivência no curso; também surgiram relatos sobre a aquisição de um olhar psicológico pelo estudante e de um estilo de ser ao longo do curso, além de relatos sobre o final do curso como um momento de avaliação do que foi vivido na graduação. Os dados sobre o grupo B, demonstram: como a atmosfera do curso e o uso inadequado da psicanálise influencia o comportamento dos alunos; insuficiências do curso e falta de preparo dos docentes para ensinar abordagens diversas das que utilizam. Os dados do grupo C demonstram: uma reflexão dos alunos sobre o curso ser satisfatório, apesar de todas as insatisfações relatadas; sobre as críticas feitas por eles ao curso; sobre a divisão constatada entre os três primeiros anos de curso e os dois últimos; sobre existir um perfil característico do curso, que pode favorecer algumas abordagens ou atividades; sobre autonomia, entretanto, com necessidade de organização; sobre os estágios, que representam um momento especial e difícil e,

por fim; sobre a relevância de se discutir o sentido do aprendizado e do conceito de formação. Assim, os dados que ganham destaque são: a relação entre formação pessoal e profissional, tendo em consideração a intensidade emocional e as angústias ligadas ao curso; a instituição universitária; as vivências extracurriculares e a convivência no curso, a singularidade do curso de cada aluno; a transformação do aluno, seu estilo de ser e de pensar; as insuficiências e as insatisfações.

Dessa forma, constata-se que os dados das entrevistas individuais sobre cada tema apresentam maior número de relatos e informações do que os dados oriundos de cada grupo, entretanto, é compreensível, na medida em que os participantes tiveram maior tempo para falar a respeito de cada tema individualmente. Contudo, as entrevistas em grupo demonstram a dinâmica de como os temas emergem a partir de cada participante e como são aceitos ou não pelo restante do grupo. Apesar dessas diferenças, foi possível encontrar muitos aspectos de convergência entre as entrevistas individuais e em grupo, conforme já citado. A partir desta análise, pode-se dar continuidade ao trabalho, realizando a discussão dos aspectos mais importantes.

DISCUSSÃO

Nesta etapa do trabalho, serão retomados os aspectos mais relevantes surgidos na etapa “Resultados”. Os relatos dos participantes serão, aqui, destacados e discutidos com a teoria e com a literatura referente ao tema do estudo. Contudo, primeiramente, é necessário discutir algumas constatações que fogem da esfera dos dados coletados a partir das entrevistas, como a distribuição dos participantes.

Os participantes foram 27 alunos de Psicologia de um curso de graduação, entretanto, 16 alunos, ou 59,26% do total foram estudantes do quinto ano. Este fato certamente influenciou os dados, principalmente por tratar-se de estudantes em transição para uma nova etapa da vida, como profissionais. Segundo os relatos, esta é uma fase geradora de angústia, mas também é um momento de fazer uma análise, “um balanço” de todo o processo de graduação, como citou um dos participantes. Os alunos do quinto ano demonstraram um grande envolvimento com a pesquisa, que pode ser verificado pelos seus comentários sobre as entrevistas. Um aluno relatou à pesquisadora ter vivenciado um momento “catártico”, afirmando que os colegas com quem tinha conversado e também haviam participado da pesquisa, puderam aproveitar bastante o processo. Um outro participante do quinto ano, conforme já relatado, procurou a pesquisadora e solicitou participar do estudo, citando alguns nomes de colegas que também tinham interesse em participar. Estes fatos levam à reflexão no sentido de a pesquisa ter gerado uma mobilização maior nos alunos desta etapa do curso, o que aponta para a relevância de atividades similares às atividades postas em prática em função da coleta de dados para que estes estudantes possam refletir a respeito deste momento de sua vida profissional e pessoal. Neste sentido, pode-se pensar na efetividade tanto das entrevistas individuais, como do espaço grupal. Foram, ambos, meios muito ricos para promover a reflexão e análise, como para acolher algumas angústias dos participantes, além, obviamente, da farta riqueza de dados proporcionada.

Embora os participantes do quinto ano tenham utilizado o espaço de maneira muito peculiar, como já citado, constatou-se que os instrumentos de coleta de dados permitiram a criação de um espaço muito interessante de discussão para a totalidade dos participantes. Os alunos do terceiro e do quarto ano, que constituíam aproximadamente 40% do total, também demonstraram grande envolvimento.

Com relação à segunda etapa da coleta de dados, as entrevistas em grupo, seis participantes não estavam presentes, sendo que quatro deles alegaram incompatibilidade de horários e quatro eram do quinto ano. Quanto a este fato, pode-se refletir sobre a dificuldade de se encontrar um horário comum a todos os participantes de um grupo, que é muito concreta e também sobre uma possível dificuldade de exposição frente ao grupo, medo de constrangimento, que especula-se que pode se tornar um obstáculo para a participação. Uma aluna do quinto ano, por exemplo, chegou a dizer à pesquisadora que era muito tímida e questionou se haveria problemas caso ela não se expressasse muito durante a entrevista.

No que diz respeito ao método, verificou-se que ele teve efetividade e coerência com os objetivos da pesquisa, na medida em que promoveu o envolvimento dos participantes, proporcionando que fossem coletados dados pertinentes ao estudo. As entrevistas individuais colocaram os participantes em contato com temas constitutivos de seu cotidiano, motivando-os a discursar sobre estes temas e eliciando muitas e variadas associações. As Entrevistas em Grupo Focal possibilitaram a discussão e troca de opiniões entre os participantes a respeito dos mesmos assuntos (com uma única exceção, o tema “Minha escolha por este curso”, considerado muito pessoal) a partir de sua dinâmica diferenciada, onde é dada a possibilidade ao entrevistador de propor temas e interferir na entrevista, fazendo questionamentos, ou comentários, de forma diretiva, com a função de investigação e, ao mesmo tempo, valorizar o movimento do grupo e permitindo a liberdade dos participantes de extrapolar os limites temáticos, conforme a dinâmica

de sua interação. Este instrumento é coerente com a concepção teórica deste trabalho, que analisa os grupos como uma forma legítima de interação entre as pessoas. Lapassade (1977), compreende os grupos como uma totalidade que é diferente da simples aglomeração de pessoas sem uma necessidade comum (chamada por Sartre de série). Para este autor, o grupo possui uma unificação interna e objetivos comuns e seus elementos efetuam sua práxis em conjunto e estabelecem relações entre si. No grupo, todos são pares de reciprocidade e não há chefes, cada membro é agente totalizador. Lapassade (1977) o denomina “grupo em fusão”. Além disso, o grupo está sempre em processo, sempre inacabado. E esta característica se destaca pois há um risco de o grupo organizar-se e aderir a um juramento, dando início às regras e à burocracia, formando, assim, a instituição. Neste sentido, acreditamos que o grupo é uma alternativa de se combater características imobilizadoras da instituição, geradas por sua teia burocrática. O grupo enquanto instrumento ou técnica de coleta de dados também é um meio de intervenção porque promove a interação dos participantes e cria um espaço rico de discussão crítica e de possibilidades de ações conjuntas. Observou-se que os grupos formados a partir desta pesquisa criaram, cada um, sua própria totalidade, interagindo de maneiras diversas e permitindo aos participantes trocar opiniões e sentimentos de forma muito interessante, aproximando-se a verdadeiros grupos em fusão. As regras instituídas eram essenciais a um contexto de pesquisa científica, assim como o papel da entrevistadora, que se diferenciava do papel dos participantes. Entretanto, as intervenções eram feitas com a máxima cautela para proporcionar a maior liberdade possível em um contexto de entrevista com temas anteriormente previstos.

Feitas essas considerações, parte-se agora para a discussão dos resultados surgidos a partir das entrevistas.

Com relação à escolha pelo curso de Psicologia, surgiram relatos sobre a confusão existente nesta fase da vida do estudante, que parece também estar relacionada ao

desconhecimento da profissão, descrito nas falas. O aluno que escolhe a Psicologia demonstra se interessar pelas ciências humanas em geral, sendo que há também alguns relatos de interesse pela área da saúde, todavia, é explícito o interesse pelos comportamentos e mente humanos, conflitos relacionais e pela possibilidade de intervenção nestes conflitos. Assim, parece que há uma idéia fragmentada e confusa do que vem a ser a profissão Psicologia, há elementos que realmente estão inseridos no ambiente da Psicologia e que chamam a atenção dos estudantes anteriormente à escolha, mas não há uma visualização da prática do profissional psicólogo, ou a visualização de uma totalidade. O que pode haver, algumas vezes, é uma idealização da carreira. Corroboram com esta hipótese os relatos sobre quebras de expectativas no primeiro ano de curso e também sobre as angústias surgidas no início dos contatos com a prática.

O peso da influência da família na escolha pode se relacionar à relevância das relações afetivas para os participantes. Mas, embora essa influência seja muito importante, alguns alunos afirmaram ter conseguido romper barreiras e fazer as escolhas a partir de suas próprias opiniões, demonstrando como a escolha da profissão e o ingresso na faculdade são momentos que merecem destaque.

Segundo Aquino (1990), a opção por Psicologia pode estar vinculada a um desejo de conhecer, conhecer a humanidade, os mistérios humanos e a si próprio. Como se a Psicologia tornasse possível a realização do sonho de conhecer, de desvendamento dos mistérios humanos e do eu. Assim, o presente trabalho encontra ressonância no estudo citado de Aquino (1990), por demonstrar, nas falas, este desejo. Os participantes dizem se interessar pelo comportamento e pela mente, querer saber sobre os motivos de as pessoas agirem de determinada maneira e não de outra, além de se interessarem pelos conhecimentos humanos em geral, principalmente das ciências humanas. Aquino (1990) também cita o compromisso da ajuda, existente no presente trabalho, nas falas sobre a possibilidade de intervenção nos conflitos entre pessoas. Segundo o

autor citado, o compromisso de ajuda, juntamente com o desejo de conhecer torna o envolvimento do aluno com o curso de Psicologia um envolvimento voraz, cheio de expectativas, onde a Psicologia é percebida como algo amorfo, sem limites precisos, e marcado por um modelo constitucional essencialmente clínico. No ingresso no curso ocorre uma necessária reorganização das expectativas e as disciplinas básicas sabotam as fantasias do aluno recém chegado e este fato deflagra os primeiros indícios de uma ambivalência que marca todo o processo de formação. Estes elementos se mostram também no presente trabalho, nos relatos sobre idealizações, expectativas e seu rompimento, frustrações com o primeiro ano do curso e seu conteúdo e, finalmente, com a falta de clareza sobre a profissão, algo que não possui forma, a não ser pelos conhecimentos dispersos sobre o seu universo de saber. No estudo de Aquino (1990), o curso pesquisado ofertava uma estruturação pouco rígida aos alunos, onde as insatisfações dos alunos eram deixadas sempre para o ano seguinte do curso, em que se esperava obter o preenchimento das deficiências. Assim, ocorre um contrato de clientelização do aluno, onde ele se disponibiliza à instituição, esperando que ela supra suas demandas no futuro. Dessa forma, o aluno vive constantemente em incerteza e dúvida, até que, a partir do segundo ano, a estadia institucional instaura um movimento de redefinição conceitual da Psicologia, da instituição e da própria imagem do aluno. E a Psicologia parece tudo englobar, o eu, o outro, a instituição e a própria vida. Assim, o aluno passa a se institucionalizar para se instrumentalizar para a atuação profissional e quando seu empenho não promove a satisfação do que foi proposto, fica a sensação de insatisfação e imperfeição do aluno consigo próprio, além da idéia do aluno inatingível. Isto também parece ocorrer no curso pesquisado, no atual trabalho, na medida em que o aluno estabelece um vínculo com a instituição no primeiro ano, acreditando que o curso irá melhorar. Quando o aluno se dá conta que o curso não o satisfaz, fica um sentimento de insuficiência. Há as

cobranças consigo próprio, mas o sistema parece não colaborar, pois nem as avaliações possuem parâmetros e os alunos sentem-se perdidos.

Com relação à carga horária e os conteúdos do curso, no presente trabalho, surgem, nos discursos, críticas com relação à distribuição da carga horária, necessidade de adiantamento da prática; predomínio do enfoque psicanalítico; falta de diversidade de conteúdos; necessidades e dificuldades com relação à elaboração do conteúdo pelos alunos; falta de integração entre docentes e conteúdos e outras considerações que dizem respeito aos docentes, como falta de integração e falta de envolvimento.

A respeito das avaliações, há críticas com relação ao sistema avaliativo, principalmente com relação à falta de parâmetros e objetividade para avaliar. Os participantes demonstram preocupação com as avaliações, mostrando que as consideram importantes para a formação. Em alguns momentos, culpam o sistema avaliativo por alguns problemas inerentes ao curso, como a aprovação de alunos despreparados.

Sobre as aulas, também emergem inúmeras críticas. Os alunos transmitem uma sensação de descrédito com relação a elas, que parte dos alunos e docentes. Além disso, demonstram entender que a responsabilidade por elas é principalmente dos docentes.

Com respeito ao seu curso de Psicologia, os estudantes relacionam formação pessoal e profissional, emitem muitos relatos sobre a intensidade emocional do curso e as angústias geradas no aluno e valorizam as experiências externas à sala de aula e a convivência proporcionada pelo curso. Também consideram o curso algo singular para cada aluno, sendo que cada um o vivencia de maneira diferente, dependendo de sua convivência, as disciplinas optativas e estágios que escolhem, as leituras, entre outras atitudes individuais. Por último, os estudantes evidenciam sua percepção sobre uma modificação de si mesmos, seu estilo de ser, de pensar e de falar durante o curso e também destacam as insuficiências e insatisfações inerentes ao curso.

Assim, constata-se que a respeito de todos os temas expostos, surgem relatos sobre os docentes e a relação docente-aluno. A falta de integração e comunicação entre docentes; a falta de envolvimento e comprometimento para lidar com o conteúdo, as aulas e as avaliações estão muito presentes nos discursos. Assim, torna-se imprescindível a reflexão sobre o papel deste ator institucional tão significativo para os estudantes. Segundo os alunos, as aulas, que são tão amplamente criticadas em suas falas, por exemplo, são responsabilidade dos docentes.

Krzemien e Lombardo, 2006, destacam a importância para a docência universitária, de uma perspectiva integradora, mostrando que as competências pedagógicas e as atitudes dos docentes são mais valorizadas que as competências teóricas. Os autores propõem que se contemple, na docência, quatro competências básicas propostas: teórica, técnico-pedagógica, ético-social e de atitude, com ênfase na formação pedagógica do docente e revalorização do vínculo docente-aluno. Já Ordónez e Villegas (2005) propõem a tutoria como alternativa de atuação docente. Para os autores citados, os professores universitários devem estar dispostos não somente a prestar assessoria aos alunos nos aspectos acadêmicos, técnico-metodológicos ou de atitude, mas também devem estar dispostos a serem acompanhantes no processo de aprender, promovendo paixão e entusiasmo por esse processo e contribuindo com a formação integral do estudante. O estudo de Love, Jones e Nilsson (2007) também demonstra a importância das relações para a formação universitária, apontando que experiências de pesquisas em equipes estão mais relacionadas à existência da auto-eficácia para a atividade de pesquisa, enquanto as experiências individuais não estão. Para a experiência de satisfação dos alunos nessas últimas, foi muito relevante a assistência e tutoria da faculdade. Para as pesquisas em grupo, a habilidade dos membros da faculdade de administrar efetivamente grupos de pesquisa e facilitar dinâmicas cooperativas foi o principal motivo de satisfação.

Assim, a partir da observação desses estudos citados, constata-se a importância da convivência nas atividades universitárias, conforme o presente estudo destacou nos relatos dos alunos. Entretanto, fica evidente o papel do docente como alguém caminhando juntamente com o aluno, auxiliando a transpor os obstáculos da formação com sua experiência e proximidade. Dessa forma, as competências pedagógicas e o vínculo com os alunos tornam-se mais importantes que os conhecimentos teóricos. A capacidade de administração de dinâmicas cooperativas também destaca-se. Os aspectos positivos da formação estão profundamente ligados a estas características dos docentes.

Todavia, não é correto depositar toda essa responsabilidade apenas sobre os docentes, visto que eles são apenas um ponto das redes de relações que ocorrem dentro da estrutura universitária. Nesta estrutura também existem, além dos alunos, funcionários e administradores, inúmeros outros pontos, outros atores institucionais, onde têm espaço as relações e irradiação do poder. A instituição é um espaço que tende a se reificar e dificultar as transformações internas a ela, tornando rígidas suas leis e passando a controlar a todos os que compartilham de sua organização. Segundo Lapassade, (1977), na instituição aparecem o comando, a burocracia e a obediência e não há necessidade de consenso, possibilidade de contestação ou de legitimidade.

Para Lapassade (1977), a instituição é inércia dos coletivos, inércia de um sujeito comum que rouba a liberdade do indivíduo. No estágio de instituição, o grupo não tem mais força para se transformar sem transformar toda a unidade, as pessoas dentro da instituição vivenciam uma interdependência obrigatória e se definem nas suas relações com a instituição. Nela, surge a burocracia, que está na dimensão oculta no nível das organizações; diminui a possibilidade de contestação e emerge a conformação ao Estado e suas leis. Dessa forma, a partir das falas dos alunos, no presente estudo, reflete-se sobre uma Universidade acomodada a suas próprias leis e que não possui forças para mudar ou permitir novos caminhos aos indivíduos que dela

participam. Constata-se que as regras da universidade são realmente muito rígidas e imobilizadoras. A rigidez pode encontrar-se desde em um impedimento da realização de um curso dentro de sua estrutura, ou do impedimento dos alunos em convidar um docente de fora para realizar uma palestra, até na falta de espaço em que se proporcione aos docentes possibilidade de reunião e troca de informações. Pelo discurso dos alunos, é isto que se observa, os docentes não dialogam, os docentes não conhecem o conteúdo de uma disciplina que é pré-requisito da sua própria disciplina. Há regras, mas não há sentido. Há pré-requisitos, mas não se sabe o por quê.

E, muitas vezes, ninguém se responsabiliza por estes fatos. É como se pairasse uma sombra sobre toda a estrutura da instituição universitária e ela fosse culpabilizada por todos os problemas, mas ninguém respondesse por isto. Na verdade, pode-se analisar este contexto a partir da dispersão do poder e dos inúmeros focos de onde ele parte. Existe poder. Existem forças que parecem pairar sobre a instituição. Contudo são forças que transitam para todas as direções e partem de todas as direções.

Para Foucault (2000), existe uma microfísica do poder colocada em prática pelas instituições. Segundo o autor, os efeitos de dominação desta microfísica se dão a partir de táticas, técnicas e manobras. O poder não é privilégio das classes dominantes, mas é reconduzido pela posição dos dominados e não tem uma única direção, ele define inúmeros focos de conflitos. Ou seja, todos os seus efeitos se dão em toda a rede de relações em que se encontram. Dessa forma, pode-se pensar em uma Universidade que está repleta de focos de dispersão do poder e é atravessada pelo poder em todas as suas relações. O poder não se aplica como proibição ou obrigação àqueles que não o detém, mas os atravessa, passa por eles, apóia-se neles e é reconduzido por eles. Essas relações de poder não se localizam nas relações entre Estados e cidadãos ou entre classes. Não reproduzem somente as leis do governo. Não têm uma única

direção. Pode-se observá-las em todos os lugares. O poder que pode ser enxergado a partir da exigência de produtividade, da desvalorização do encontro e do envolvimento, dos modelos de aula, da falta de motivação de alunos e professores, mas que não se identifica muito bem de onde parte. E que não pode ser combatido ou derrubado de uma só vez, pelo novo controle dos aparelhos ou pela destruição da instituição (Foucault, 2000).

Neste estudo, foi possível constatar o poder existente em inúmeras situações, entretanto, não foi possível encontrar um único culpado. Algumas situações permitiam responsabilizar os professores do curso. Os alunos reclamavam do descompromisso e falta de envolvimento desses professores. Todavia, em outro momento de seus discursos, responsabilizavam a si próprios, acreditando não cumprir seu papel de bons alunos. Em relatos diferentes, pareciam compreender como era difícil para os docentes organizar boas aulas. E, assim, em um jogo confuso, não se encontra uma explicação única para as insuficiências da formação. O discurso da insuficiência é citado por Aquino (1990), que constatou em seu trabalho a existência de relatos sobre a insuficiência e a insatisfação com relação à formação e à constituição de um sujeito psicológico. Para este autor a insuficiência ocorre porque a produção da subjetividade é inesgotável e não se pode limitar o desenvolvimento a um curso de formação. No trabalho citado, encontrou-se um abismo entre formação e profissão não transposto pela Universidade, há uma dimensão da formação no plano pessoal. A organização e a dimensão curricular são suportes para a produção de um sujeito psicológico nascido nas práticas institucionais, mas há uma formação em nível subjetivo.

Entretanto, no contexto do presente trabalho, observou-se nas falas dos alunos possibilidade e propostas de soluções que tornariam a vivência do curso menos difícil. Não se espera que seja obtida uma formação perfeita, onde todos os aspectos serão contemplados. Mas uma formação em que se possibilite transformações na estrutura do curso e se promova a comunicação constante

entre os atores da instituição. Contudo, para isso, é necessário olhar para a instituição de forma a penetrar nas relações e práticas em que se dá a dispersão do poder. Como afirma Foucault (2000), não é possível derrubar os micropoderes de uma única vez e substituí-los por uma nova ordem. Esta estratégia já foi colocada em prática variadas vezes na história da humanidade. Dessa maneira, é possível pensar em uma transformação que também não possua uma única direção, mas que ocorra a partir de vários pontos, ou, a partir de cada relação. Assim, somente observando o poder e suas técnicas com um olhar diferenciado, poder-se-á combatê-lo.

No que diz respeito à universidade enquanto instituição formadora, o estudo de Mello (1977), expunha que no Ensino Superior existia uma inadequação com relação às demandas sociais da profissão, além de uma orientação excessivamente teórica, que não favorecia a formação de pessoas para trabalhar na sociedade. Já o estudo de Andrade (2005), mais atual, também questiona-se quanto a uma formação que não atende as demandas sociais, contudo, para a autora, o ensino universitário, focaliza-se nos aspectos técnicos. O presente trabalho observou que, segundo os participantes, existe no curso analisado, uma formação desintegrada. A formação teórica parece concentrar-se no início do curso de graduação, onde são ministradas as disciplinas básicas, incluindo a Filosofia e a Antropologia, enquanto a formação técnica é deixada para os últimos anos, fase de ingresso nos estágios. Esta formação técnica deixa a desejar pois vincula-se muito pouco à teoria do início do curso e fica muito vinculada ao pressuposto psicanalítico.

Com relação a uma formação do psicólogo voltada para a área clínico-individual, relatada em estudos como os de Mello, (1977); Aquino, (1990); Souza, (1997); Araújo e Almeida, (2003); Andrade, (2005) e o de Noronha (2003), que afirma que o mercado encontra-se saturado para esta área, mas a formação continua focalizando-a, no presente estudo, encontra-se dados que demonstram que há, ainda, um enfoque na área clínica, principalmente a partir do referencial psicanalítico, entretanto, os alunos fazem muitas citações sobre outras áreas de estágios e de

atuação, mostrando que conhecem estas áreas, mesmo que superficialmente e refletem sobre uma possível atuação nessas áreas. Contudo, o fato que merece destaque aqui é o predomínio, relatado pelos estudantes, do referencial psicanalítico na formação do curso investigado. Segundo os alunos, a psicanálise atravessa o curso teoricamente, principalmente a partir da maior parte dos estágios, que inserem-se na abordagem citada. Alguns alunos relatam que, mesmo fazendo estágios em outras abordagens, eles se apropriam de um discurso psicanalítico. Dessa maneira, torna-se necessário refletir sobre os motivos e implicações disso para a formação em Psicologia. A psicanálise é uma abordagem relevante no universo psicológico, mantendo prestígio em amplos meios de estudo e atuação, entretanto, uma formação fortemente caracterizada por uma única teoria psicológica pode ter efeitos manipuladores. Os estudantes ingressam na universidade dispostos a entrar em contato com o conhecimento. Eles, muitas vezes não possuem uma idéia clara da amplitude da Psicologia. Não considera-se correto privar o estudante da possibilidade epistemológica de conhecer o mínimo de abordagens possíveis para fazer opções e, posteriormente, aprofundar-se em uma delas, caso assim desejem. Os alunos, em seus discursos, parecem denunciar este aspecto que cria um perfil para o curso. Alguns alunos afirmam que o curso deveria ter uma função generalista, tornando-se uma “vitrine” para mostrar aos estudantes a diversidade de conhecimentos da área. Eles também afirmam que é difícil se aprofundar em tantas teorias e esta não é a função do curso. Entretanto a formação do psicólogo no curso investigado demonstra ser essencialmente psicanalítica, além de se inserir superficialmente nesta teoria, segundo alguns alunos. E os alunos acabam se apropriando de chavões e estereótipos da teoria, fazendo, algumas vezes, um uso inadequado destes estereótipos. Isto pode ser verificado em várias categorias emergidas das falas dos alunos do presente estudo.

Assim, este estudo indica a necessidade de se aprofundar mais nos motivos geradores do predomínio do ensino em uma única abordagem. Pode-se levantar a hipótese de que a contratação

de docentes no curso esteja relacionada a este fato, uma vez que são os docentes que oferecem os estágios, exercem a transmissão de conteúdo nas disciplinas pelas quais são responsáveis e orientam a atividade de pesquisa. Todavia, os dados referentes ao presente estudo não são suficientes para qualquer conclusão neste sentido. Apenas apontam a relevância de se estudar melhor este contexto e suas implicações. Implicações que podem alimentar a imagem social de uma profissão. Para Rossi e Paixão (2003), essa imagem é construída intersubjetivamente, na interação com o outro, relacionando-se aos encontros de intersubjetividades, fazeres concretos e dizendo respeito à atuação profissional, podendo criar padrões de atuação. Assim, conforme a imagem da Psicologia se determina pelas atividades que seus profissionais realizam, as investigações sobre a formação do psicólogo também se relacionam a essa imagem.

Ainda com relação ao predomínio do referencial psicanalítico no curso de Psicologia estudado, pode-se utilizar a leitura de Dias (2001) sobre os currículos para a formação do psicólogo. Segundo este autor, deve existir um comprometimento ético dos responsáveis pela elaboração dos currículos com a realidade sócio-cultural na qual os futuros profissionais atuarão. Para Dias (2001), os cursos não têm formado psicólogos preparados para ocupar as oportunidades que o mercado disponibiliza. Mais que isso, grande parte das grades curriculares é organizada de forma questionável, demonstrando níveis de força política dos docentes, ao contrário de colocar em prática uma política institucional que contemple o ambiente sócio-cultural. Assim, muitas vezes, um pequeno grupo de docentes decide o que deve ou não ser oferecido em um curso de Psicologia, em um programa voltado para a defesa de posições teóricas assumidas, praticando um processo de formação extremamente limitado. Para o autor citado, grande parte dos estudiosos dessa área de investigação acreditam que o currículo deve atender às demandas da maioria da população brasileira. Ele deve possibilitar ao aluno estar apto a responder às questões que afetam a sociedade de maneira geral. Neste sentido, Dias (2001) afirma a importância de não apenas se

acrescentar novas disciplinas ao curso, mas, de se redefinir a filosofia sob a qual se estrutura o currículo e transformar os paradigmas que orientam os responsáveis por este processo, para que exista uma postura ética e um processo educativo compromissado.

A partir dessas constatações e dos dados emergidos na presente pesquisa a respeito do conteúdo do curso e da grade curricular, é relevante destacar e apontar para a necessidade da criação de um espaço onde possam ser discutidas questões complexas como a exposta anteriormente. Torna-se imprescindível que os docentes se comuniquem e dialoguem em função de uma modificação de situações cristalizadas no curso. Além disso, conforme também aponta Dias (2001), os alunos devem participar ativamente deste processo de transformação, promovendo-o conjuntamente com os docentes.

Posteriormente a essa discussão, torna-se necessário refletir sobre a questão da atividade prática do curso pesquisado. A necessidade de adiantamento da prática foi relatada pelos alunos em praticamente todas as entrevistas realizadas. Os estudantes acreditam que o curso afasta teoria e prática, conforme já discutido. Santos e Melo-Silva (2003) também apontam este afastamento em seu estudo sobre a formação do psicólogo. Além disso, o momento do ingresso nos estágios gera bastante angústia. Relaciona-se com a primeira vez, ao longo do curso, que os alunos assumirão uma postura profissional, entrando em contato com a atuação do psicólogo. Dessa maneira, constata-se que esta é uma fase que merece ter maior atenção por parte deste trabalho.

Com relação ao adiantamento de alguns tipos de atividades práticas, os alunos concordam que é perfeitamente possível que elas sejam exercidas desde o início do curso, principalmente se elas puderem trazer contribuições para a maior integração entre a teoria e sua aplicação. Todavia, novamente parece faltar um espaço onde a organização do curso escute essa reivindicação dos alunos e possibilite as transformações necessárias. A inexistência deste espaço é sentida em

relação a todos os aspectos importantes do curso, desde as questões relacionadas ao conteúdo até questões relacionadas às avaliações.

Quanto aos sentimentos dos alunos na transição para os estágios, o estudo de Santos e Melo-Silva (2003) destaca a confusão que ronda a escolha dos estágios, verificando que é necessário levar em consideração as angústias, fantasias e defesas relacionadas a este período. O presente estudo também demonstra estes aspectos. Para Santos e Melo-Silva (2003), os alunos necessitam de continência, que deve ser proporcionada pelos docentes. Além disso, os alunos esperam que na formação se promova a construção do conhecimento com a participação do estudante. Segundo os alunos investigados pelos autores citados, o curso deles mostra-se deficitário no que diz respeito à estrutura curricular; contato tardio com a prática; falta de competência e envolvimento docente - aspectos estes ligados à frustração das expectativas no ingresso no curso. Assim, os autores se questionam até que ponto as deficiências do curso relatadas pelos alunos não estão relacionadas às dificuldades vividas pelos próprios estudantes no processo de diferenciação de papéis envolvida na construção da identidade profissional.

Este questionamento leva à reflexão no sentido de que os alunos vivenciam um momento muito complicado ao entrar em contato com a prática. Surgem sentimentos relacionados à impotência e ao sofrimento psíquico. Aquino (1990) também parece se questionar quanto a sentimentos da mesma qualidade surgidos nos alunos de Psicologia, afirmando que é impossível se obter uma formação acabada, onde todos os aspectos são contemplados. Entretanto, podem as deficiências do curso serem assumidas pela impotência dos alunos ou sua dificuldade no processo de construção da identidade profissional? É claramente exposto no presente estudo que estes sentimentos existem sim e podem influenciar o olhar dos estudantes de Psicologia pelo seu curso. Todavia, a partir do número de críticas sobre a estrutura do curso feitas pelos alunos e também do reconhecimento por parte destes alunos de seu descompromisso e falta de atitude em algumas

situações, constata-se a existência de um aluno reflexivo, implicado em suas argumentações. Apesar da passividade e excesso de crítica dos alunos em certas situações, não se pode fechar os olhos para suas múltiplas declarações a respeito de um curso com inúmeras insuficiências. Os sentimentos individuais não podem, assim, mascarar as dificuldades inerentes à estrutura do curso investigado. Dificuldades relacionadas à falta de comunicação, integração e espaços transformadores.

A partir dessas observações, pode-se pensar nas solicitações de alguns alunos no que diz respeito a um órgão, criado pelo curso de Psicologia, para que os alunos tenham um espaço de elaboração e apoio com relação a suas dificuldades emocionais, oriundas do conteúdo do curso ou da própria vida pessoal, que segundo muitos relatos, está entrelaçada à formação em Psicologia. Nos resultados deste trabalho, encontramos categorias que retratam a intensidade emocional do processo de se formar em Psicologia. Para alguns estudantes “o curso precisa ser digerido”. Assim, aponta-se no sentido da criação de um serviço de apoio educacional e psicológico, levando em consideração também às dificuldades inerentes à parte pedagógica do curso. Este serviço poderia, além de desenvolver atividades clínicas, realizar projetos e estudos na área da Psicologia, com o objetivo de conhecer melhor as dificuldades emocionais e acadêmicas dos estudantes e intervir nesse âmbito, a exemplo do que acontece em um órgão dessa espécie implantado em um curso de Medicina citado por Colares (2004).

Com relação à reflexão iniciada há pouco, sobre as dificuldades do curso, relacionadas à falta de integração, comunicação e espaços transformadores, a questão da ineficiência das avaliações, por exemplo, possibilita dar continuidade a essa discussão. Os estudantes de Psicologia relatam variados exemplos de como o sistema avaliativo é falho e como as pessoas (alunos e, principalmente os docentes) não possuem compromisso com ele. Alguns relatos afirmam sobre como um melhor sistema de avaliação impediria que alunos chegassem

despreparados à fase dos estágios e fossem “barrados” nesta fase. Este fato se constitui em uma denúncia sobre como alunos são injustamente impedidos de realizar estágios após o término do terceiro ano. Este impedimento ocorre sem que ninguém o assuma. Certos docentes supervisores, nas seleções de estágio, deixam de aceitar alunos nas atividades práticas que organizam e oferecem, alegando falta de vagas, ou perfil inadequado dos alunos para determinado estágio. E estes motivos podem ser concretos. Entretanto, as falas dos estudantes demonstram que o que acontece é um real impedimento de certos alunos de realizar a carga horária de estágio em alguns estágios, o que acaba os levando a procurar estágios que não são de sua preferência para poder se formar.

A questão que se coloca aqui provavelmente merece uma discussão mais aprofundada. Talvez a simples melhoria do sistema de avaliação não sirva para resolver este impasse do curso, conforme acreditam os alunos. Talvez uma transformação nas avaliações e na forma como são encaradas sirva para detectar problemas. Problemas que podem ser individuais dos alunos ou de certos alunos com tendência a não se adaptar ao curso, como sugerem os relatos, mas também podem e certamente o são, estar relacionados à estrutura do curso e da instituição. Um curso cujos próprios alunos detectam tantas insatisfações não pode simplesmente culpabilizar os alunos individualmente pelas suas insuficiências. Ou, agir de forma a diagnosticar “alunos-problema”, analisando apenas pelo prisma clínico-individual uma instituição atravessada por milhares de relações, quando já se sabe, a partir de literatura científica, principalmente no que se refere à Psicologia Escolar e Institucional (Araújo e Almeida, 2003; Cabral e Sawaya, 2001 e Souza, 1997) que isto significa rotular pessoas para não encarar os verdadeiros problemas. E para isto é necessário que se compreenda o aluno e o professor como personagens envolvidos em um conjunto de sentidos e relações que se dão no interior da instituição escolar e na relação desta com sua clientela (Cabral e Sawaya, 2001).

Por fim, julga-se relevante discutir o conceito de formação para compreender o sentido deste trabalho. Para Deleuze, sempre viveu-se sob o jugo do princípio de identidade, entretanto, este filósofo orientou seu pensamento em direção à multiplicidade (Corazza, 2004). A representação de cada singularidade (por exemplo, a educação, o professor, a formação) sob um mesmo conceito restringe esta singularidade. Não existe um padrão sob o qual todos os professores ou todos os psicólogos são formados. Isto remeteria ao conceito de essência ou idéia pura, de Platão. Seria como uma imagem dogmática de pensamento. A partir desta imagem, surgiriam cópias imperfeitas (psicólogos ou professores fora do padrão) que seriam desprezadas. Deleuze valoriza a Filosofia da Diferença, onde o plano da transcendência (de uma essência) é revertido e se privilegia a eterna transformação do real, a partir de experimentações. Assim, para Deleuze, o ser é da ordem do devir. E o devir é o processo do desejo de educar, que deve ser realizado com intensidade e paixão. Isto é mais importante que seguir um modelo de educação ou de formação (Corazza, 2004).

Neste sentido, entende-se que os currículos devem ser plurais, versáteis e buscar sempre novos movimentos. E o desafio da educação é este: buscar novos sentidos, criação (Roos, 2004). Buscar movimentos de vida que são capturados e elaborados em conhecimentos e organizados em currículos para serem ensinados e aprendidos. Todavia, estes movimentos continuam se transformando. E aprender torna-se um caminho desconhecido, ao acaso, involuntário, em que não se sabe onde vai parar. Deleuze afirma que não se sabe muito bem como alguém aprende, mas que somente o encontro (com o conhecimento, com o docente, com uma linha de pesquisa, por exemplo), somente o verdadeiro encontro instala uma necessidade e paixão pelo pensar e pelo aprender. Dessa forma, para que haja aprendizado, os currículos devem proporcionar encontros (Roos, 2004).

Assim, os resultados deste trabalho permitem refletir sobre uma formação que é múltipla. Os alunos discorrem sobre os caminhos subjetivos que permitem que cada aluno de Psicologia matriculado em um mesmo curso (formal), tenha um curso diferente, singular. Onde as escolhas e as afinidades permitem esta singularidade. Da mesma maneira como a aula de um docente para uma turma é diferente de uma aula ministrada para outra turma. Os conteúdos promovem diferenças com relação às aulas. Os alunos mantém opiniões diferentes, por vezes divergentes, por vezes complementares. Os grupos formados pela pesquisadora possuem dinâmicas diversas. E assim por diante, a formação é permeada pelas diferenças. Dessa forma, surge um questionamento sobre a possibilidade de abrigarmos sobre um mesmo conceito essa multiplicidade de formações. Não existe a formação do psicólogo, mas as formações. E essas formações devem ser acolhidas em suas singularidades.

A partir das constatações de Corazza (2004) e Roos (2004), constata-se que um modelo rígido de curso ou um curso que restrinja a formação e impeça suas diferenciações não combina com o verdadeiro sentido da formação. É necessário se valorizar características facilitadoras de diferenciação e singularidades. Contudo, isto não significa abandonar o aluno à sua própria sorte. Neste sentido, Roos (2004) afirma que os currículos devem proporcionar encontros. A autora coloca um desafio de se buscar sempre novos sentidos na educação. Este pensamento nos remete a Lapassade (1977) e sua idéia de “inacabamento”. Para este autor, o acabamento se relaciona à dominação. Ele cita o exemplo de uma classe que sobe ao poder e necessita declarar a maturidade da história, por exemplo. O acabamento é morte. Para Lapassade (1977), o que é mais rico nos grupos relaciona-se à manutenção de sua vivacidade de grupo inacabado, de grupo sempre em processo. Isto oferece possibilidades de transformação infinitamente. E esta concepção orienta o presente trabalho. Busca-se, aqui, movimentos de vida. A vida está sempre em movimento. Voltando à Roos (2004), pretende-se que os movimentos de vida sejam capturados e elaborados

em conhecimentos e organizados em currículos para que sejam ensinados e aprendidos. No entanto, é importante destacar que estes movimentos continuam se transformando e necessitam ser sempre revistos. Para isso, a interação e a comunicação entre as pessoas é primordial.

CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo identificar as concepções e os relatos de experiências vividas de alunos de um curso de Psicologia sobre sua formação, utilizando Entrevistas Individuais e Entrevistas em Grupo Focal. Visou-se obter maior compreensão sobre o processo de formação citado. A partir dos resultados obtidos, foi possível formular as seguintes conclusões:

Os alunos revelam que o momento da escolha pelo curso é permeado pela confusão e pelo desconhecimento da profissão como um todo. Existe, anteriormente à escolha, um interesse pelas ciências humanas em geral e especificamente pela mente, comportamentos e conflitos humanos. Há também uma expectativa no que diz respeito à possibilidade de intervir nesses conflitos tendo posse dos conhecimentos da Psicologia. Assim, o aluno possui uma imagem fragmentada sobre a profissão, conhecendo os elementos que a compõem separadamente, entretanto, não visualiza uma prática ou um profissional de forma inteira. Também pode haver uma idealização da Psicologia, anteriormente ao ingresso no curso, que geralmente é desfeita no primeiro ano, com a quebra de muitas expectativas. Além disso, concluiu-se que a influência da família é muito relevante no processo de escolha, podendo levar o aluno a se decidir pela carreira mesmo tendo outra carreira em mente, segundo os discursos.

Sobre a carga horária e os conteúdos do curso, os alunos revelam uma falta de organização e má distribuição da carga horária; uma necessidade de adiantamento da atividade

prática, principalmente a partir dos estágios; falta de integração entre docentes e conteúdos; predomínio do enfoque psicanalítico; dificuldade de elaboração dos conteúdos e, por último; aspectos relacionados aos docentes, em geral, como falta de comunicação e envolvimento.

Com respeito ao sistema de avaliação, os alunos afirmam a necessidade de sua existência, mas há inúmeras críticas, principalmente relacionadas à falta de parâmetros e objetividade para avaliar.

Os estudantes também destacaram variadas críticas ao sistema de aulas. Estas críticas versam sobre o descrédito com relação às aulas, por parte de alunos e docentes. Os discursos denunciam que os docentes não possuem compromisso e envolvimento com as aulas. Mas, para os alunos, são os docentes que deveriam assumir a maior responsabilidade por elas.

Sobre o seu curso de Psicologia, os estudantes destacaram a relação entre formação pessoal e profissional, considerando a intensidade emocional e as angústias surgidas durante o curso; também versaram sobre a instituição universitária e como ela influencia o processo de formação; falaram das insuficiências e insatisfações referentes ao curso; demonstraram a importância das vivências extracurriculares e a convivência no curso; além de destacarem a singularidade e unicidade do curso de cada aluno. Também descreveram a existência de uma transformação do aluno, de seu estilo de ser e de pensar ao longo da formação.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Os resultados desta pesquisa apontam para algumas implicações educacionais:

- A universidade poderia investir cada vez mais na prestação de serviços de esclarecimento à população e, principalmente, aos jovens que pretendem cursar o Ensino Superior, sobre a profissão Psicologia, tendo em vista que ela pode ser

muito idealizada ou conhecida superficialmente, gerando expectativas tanto por parte dos futuros alunos, como da população em geral, que podem não corresponder à realidade da profissão. Os serviços de Orientação Profissional oferecidos pela instituição são um exemplo.

- Com relação à estrutura do curso em geral e às insatisfações apontadas pelos alunos, referentes à carga horária, ao sistema de avaliação e às aulas, por exemplo, surge a necessidade da criação de um espaço que permita a reunião freqüente dos atores institucionais, principalmente os docentes e promova o diálogo e a comunicação, elementos tão importantes para a Psicologia.
- Com relação à organização da carga horária e das atividades práticas, destaca-se a necessidade de discussão e reformulação da estrutura, levando em consideração as solicitações dos alunos para que haja maior integração entre a prática e a teoria, proporcionando, assim, maior apropriação do conteúdo geral do curso.
- Sobre as aulas, é imprescindível que haja intervenções no sentido de valorizar este espaço de encontro entre os atores institucionais. Estas intervenções poderiam criar um espaço de apoio pedagógico aos docentes com o objetivo de proporcionar maior envolvimento deles e dos alunos com as aulas, além de melhorar o vínculo professor-aluno.
- No que diz respeito à intensidade emocional e às vivências no curso, propõe-se que seja criado um órgão de apoio educacional e psicológico a serviço dos alunos. Este órgão poderá oferecer ajuda psicológica, desde orientações, até serviços terapêuticos, mas também poderá desenvolver atividades de pesquisa e projetos de intervenção não só em âmbito clínico, mas em todos os níveis

possíveis de ação dentro do curso, tendo sempre em consideração as relações institucionais, para aprimorar cada vez mais a formação em Psicologia.

- É necessário que novas pesquisas sejam realizadas para melhor compreender o contexto da formação em Psicologia, buscando conhecimentos sobre a área, com o objetivo de criar alternativas viáveis de transformação e discussão permanente. A partir deste estudo, pode-se pensar em questões que poderiam ser maior exploradas para dar continuidade ao trabalho, como questões relativas aos alunos dos anos iniciais, relativas aos docentes do curso ou até estudos etnográficos que dessem conta do universo da pesquisa com enfoque diferenciado.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, A. M. B., HERZBERG, E., PINTO, E. B. et al. A formação da atitude clínica no estagiário de Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.49-62, 2000.

ANDRADE, I. R. A Formação e o Exercício profissional do psicólogo: por uma psicologia (escolar) vinculada à realidade. In: SANTOS, M. A.; MELO-SILVA, L.L..; SIMON, C. P. A **Formação em psicologia: Serviços escola em debate**. São Paulo: Vetor, 2005. P.407-431.

AQUINO, J.R.G. **Os discursos da formação do psicólogo: Um estudo de representações institucionais.** São Paulo, 244p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 1990, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, C.M.M e ALMEIDA, S.M.C. Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. In: ALMEIDA S.F.C.A. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. **Psicologia reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2002.

BOCK, A.M.B. A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos Psicológicos**, Natal, v.4, n.2, jun/dez.1999.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: Os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos Psicológicos**, Natal, v.6. n.2., jul/ dez. 2001.

CARRARO, P.R. **Crenças e Representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.** 2002. 304 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

CHECCHIA, A.K.A. e SOUZA, M.P.R. Queixa Escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M.E.M. E ANTUNES, M.A.M. (Org.). **Psicologia Escolar: Teorias e Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLARES, M. F. A. **Reflexões e vivências de estudantes de medicina do ciclo básico através do Sociodrama Educacional**. 2004. 269f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, Ribeirão Preto, SP.

CORAZZA, S.M. O que Deleuze quer da Educação? **Seminário Internacional Brasil-França, II: Deleuze e a Educação: O Devir-Mestre**, 2004, Anais, CD-ROM.

CUPERTINO, C.M.B. **Criação e formação: fenomenologia de uma oficina**. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

DIAS, C.A. Considerações sobre a elaboração de currículos para a formação de psicólogos: a partir de uma perspectiva didática. **Psicologia: Ciência e Profissão,** Brasília, v.21, n.3, set.2001.

DIMENSTEIN, M.D.B. O psicólogo nas UBDS: Desafios para a formação e atuação profissionais. **Estudos Psicológicos**, Natal, v.3, n.1, jan/jun.1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir – História da violência nas prisões.** Tradução Raquel Ramalhete. 23ª ed., Petrópolis, Vozes, 2000.

GARCÍA, L., ORELLANA,O., ALIAGA,J., ELIZALDE,R., PEREA,J.L. Cambiar para reformar: nuevos lineamentos curriculares para la formación de psicólogos en San Marcos. **Revista de Investigación en Psicología**, Lima, Peru [online]. dez. 2006, vol.9, no.2 [citado 16 Maio 2008], p.141-153. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1609-74752006000200008&lng=pt&nrm=iso>.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos Psicológicos**, Natal, v.7, n.2, jul/dez.2002.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: Pulsações políticas do desejo.** 2ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

GUIRADO, M. **Psicologia Institucional.** Temas Básicos de Psicologia, v.15. São Paulo: EPU, 1987.

JAPUR, M.; GUANAES, C. A percepção de alunos e professores sobre a motivação, como mediadora do processo de formação em psicologia. **Psico – Revista Semestral da faculdade de Psicologia da PUC-RS**. Porto Alegre, v.30, n.2, jul/dez.1999.

JAPUR, M.; LOUREIRO, S. R. Formação Acadêmica na área de saúde mental: o dispositivo grupal. **Estudos em Saúde Mental**, p.299-317, 1997.

KRZEMIEN, Deisy e LOMBARDO, Enrique. Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. dez. 2006, vol.10, no.2 [citado 16 Maio 2008], p.173-186. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições.** Tradução Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1977.

MASSIMI, M. **História da Psicologia Brasileira – Da Época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento – Pesquisa Qualitativa em saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NORONHA, A.P.P. Docentes de Psicologia: formação profissional. **Estudos Psicológicos**, Natal, v.8, n.1, jan/abr.2003.

ORDONEZ, G. I. A. e VILLEGAS, H. B. O. El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. **Univ. Psychol.** [online]. jun. 2005, vol.4, no.1 [citado 17 Maio 2008], p.31-42. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1657-9267.

OSÓRIO, L.C. e colab. **Grupoterapia hoje.** 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PAGOTTI, A.W., MENDONÇA, D.M.R., ALVES, M.A.G., LABIAK,F.P. As preocupações dos estudantes universitários do curso de psicologia de duas instituições de Ensino Superior. **Psicologia.com.pt – O portal dos Psicólogos**. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em: 08 de fevereiro de 2008.

PIRES, L. H. S. **Representações sobre a violência escolar em alunos de quintas a oitavas séries do ensino público**. 2005. 125 f. Monografia (Conclusão de Curso de Psicologia) Ribeirão Preto - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

RIBEIRO, D. F. e ANDRADE, A. S. Representações e vivências de pais de alunos de uma escola pública: investigando os bastidores da relação família-escola. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (coord.). **Livro de Artigos do Programa de Pós-graduação em Psicologia**. Ribeirão Preto: Légis Suma, 2004, pp. 433-445.

ROOS "Nunca se sabe como alguém aprende". **Seminário Internacional Brasil-França, II: Deleuze e a Educação: O Devir-Mestre**, 2004, Anais, CD-ROM.

ROSSI, T.M.F e PAIXÃO, D. L. L. Significações sobre a Atuação do Psicólogo Escolar. In: ALMEIDA S.F.C.A. (Org.). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

SANTOS, M. A. e MELO-SILVA, L.L.Será que era isso o que eu queria? A formação acadêmica em Psicologia na perspectiva do aluno. In: MELO-SILVA, L.L., SANTOS, M.A., SIMÕES, J.T., AVI, M.C. e cols. Arquitetura de uma ocupação – **Orientação Profissional: Teoria e Técnica – Vol.II.** São Paulo: Vetor Editora, 2003.

SANTOS, N. C. R. A. **Formação do Psicólogo: Educação para a resistência**. 2000. 131 f. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar), 2000, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, B. C.C.; ANDRADE, A. S. O trabalho com professores em atividades grupais reflexivas. **Seminário de Pesquisa V. Tomo II**. Ribeirão Preto, 2002. P. 189-196.

SOUZA, L.B.; FIGUEIREDO, M.A.C. Análise de Conteúdo de crenças sobre o trabalho socializado para um estudo de atitudes. **Medicina, Ribeirão Preto**, v.26, n.2, p. 281-293, abr./jun. 1993.

SOUZA, M.P.R.S As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A.M. E SOUZA, M.P.R.S. (Org.). **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. Cap.10, p.137-153. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STEWART, D.W.; SHAMDASANI, P.N. **Focus Groups – Theory and practice.** Sage Publications, 1990.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psic: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 21, n.3, set/dez.2005.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S; SINAGUB, J. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1996.

ZIMERMAN, D. E.; OSÓRIO, L. C. e colab. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

ANEXO A – Termos de Esclarecimentos e Consentimento

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

TERMOS DE ESCLARECIMENTOS E CONSENTIMENTO

ESCLARECIMENTOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Título da pesquisa: A Formação do Psicólogo na Perspectiva dos Alunos através de Entrevistas Individuais e Grupos Focais.

Pesquisador responsável: Louise Helena Silva Pires (CRP:).

Orientador responsável: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.

Descrição das informações obrigatoriamente prestadas aos participantes da pesquisa:

Você está participando de um estudo que pretende, através de entrevista individual e entrevista em grupo, proporcionar aos alunos de psicologia um espaço para a discussão e vivências acerca da formação psicológica. A proposta da entrevista em grupo é favorecer a criação de um espaço facilitador da dinâmica interpessoal dos alunos, além de facilitar discussões sobre aspectos da formação e sobre o papel do psicólogo. O estudo consiste em duas etapas: 1) As Entrevistas individuais e 2) As Entrevistas em Grupo Focal. Você poderá participar de todas as fases do estudo, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem prejuízo da mesma. As entrevistas individuais e em grupo serão audiogravadas, com sua anuência. Será mantido o sigilo referente à sua participação no estudo e seu nome não será divulgado no caso de publicação ou exposição do trabalho.

Atenciosamente,

_____

Louise H. S. Pires
Contato: (telefone)

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Eu,_____abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições que constam do documento "ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA", de que trata o projeto intitulado "A Formação do Psicólogo na Perspectiva dos Alunos através de Entrevistas Individuais e Grupos Focais, que tem como pesquisadora responsável Louise Helena Silva Pires, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Ribeirão Preto, ___de_____de_____.

Telefone para contato:

_____
Assinatura do aluno

ANEXO B – Questionário de Dados Sócio-demográficos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

I- Dados Sócio-demográficos

Idade:___anos Sexo: ( ) masculino ( ) feminino Ano que cursa:___
Estado Civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) outro
Religião:_____

Procedência:

-Cidade em que realiza o curso ( )
-Cidades da Região desta cidade, até 150 Km ( )
-Outra cidade do interior de São Paulo ( )
-São Paulo ( )
-Outro Estado ( )
-Outro país ( )

Profissão do pai:_____
Escolaridade do pai:_____
Profissão da mãe:_____
Escolaridade da mãe:_____