UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

RODOLFO CESCON NIEDERAUER

DESENVOLVIMENTO DA *PROFISSIONALIDADE* NO ENSINO SUPERIOR EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PSICÓLOGO CLÍNICO À LUZ DA TEORIA DE ERIKSON

CAXIAS DO SUL
2025

RODOLFO CESCON NIEDERAUER

DESENVOLVIMENTO DA *PROFISSIONALIDADE* NO ENSINO SUPERIOR EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PSICÓLOGO CLÍNICO À LUZ DA TEORIA DE ERIKSON

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

N666d Niederauer, Rodolfo Cescon

Desenvolvimento da profissionalidade no ensino superior em psicologia [recurso eletrônico] : uma análise da constituição identitária do psicólogo clínico à luz da teoria de Erikson / Rodolfo Cescon Niederauer. – 2025.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: https://repositorio.ucs.br

1. Psicologia - Ensino superior. 2. Psicologia - Estudo e ensino. 3. Formação profissional. 4. Erikson, Erik Homburger, 1902-1994. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 159.9:378

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Desenvolvimento da Profissionalidade no Ensino Superior em Psicologia: uma Análise da Constituição Identitária do Psicólogo Clínico à Luz da Teoria de Erikson”

Rodolfo Cescon Niederauer

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão

Caxias do Sul, 28 de novembro de 2025.

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente UCS) _____

Dra. Alice Maggi ((PPGPsi UCS) _____

Dra. Nilda Stecanela (UCS)_____

Dra. Tagma Marina Schneider Donelli (UNISINOS)_____

Dr. Marco Antonio Morgado da Silva (FEUSP) _____

Dedico este trabalho a Elytho Antônio Cescon (in memoriam), eternamente lembrado como modelo e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família, especialmente aos meus pais, Eduardo e Karen Niederauer, e aos meus irmãos, Maurício e Maria Eduarda Cescon Niederauer, por todo apoio ao longo desta extensa jornada.

Aos participantes deste estudo, por terem disponibilizado seu tempo e confiado em mim e no meu trabalho, tornando possível a realização desta pesquisa.

À professora Dra. Tânia Maris de Azevedo, por ter me incentivado a ingressar no Doutorado em Educação e pelo acompanhamento na etapa inicial da construção desta tese.

Ao professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa e à professora Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer, pelas importantes contribuições trazidas durante a banca de qualificação, que enriqueceram o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dra. Tagma Marina Schneider Donelli, presente na qualificação e agora na banca examinadora final, pela disponibilidade e significativas contribuições oferecidas para esta tese.

À professora Dra. Nilda Stecanela e ao professor Dr. Marco Antônio Morgado da Silva, por terem gentilmente aceitado compor a banca examinadora.

À professora Dra. Alice Maggi, sempre presente ao longo da minha trajetória acadêmica: desde as disciplinas da graduação, avaliadora do meu TCC, orientadora da minha dissertação de mestrado, parceira de publicações e, agora, membro da banca examinadora desta tese de doutorado.

Aos colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas aprendizagens, trocas e reflexões compartilhadas, que ampliaram significativamente minha visão sobre diferentes assuntos.

À minha orientadora, Dra. Cláudia Alquati Bisol, pela generosidade em me acolher e enfrentar comigo os desafios desta etapa final. Sou profundamente grato por sua paciência e por seus ensinamentos, que contribuíram não apenas para esta tese, mas também para minha formação como profissional e pesquisador.

Ao meu filho Leonardo, curioso e entusiasmado: que sua insaciável busca por respostas continue sendo o norte do seu crescimento.

Ao meu filho Guilherme, leal e companheiro: que sua pureza e sensibilidade sigam sendo lições valiosas para aqueles que, desejando te ensinar, acabam aprendendo contigo.

E um agradecimento especial à minha esposa, Fernanda Pedroni Niederauer. Não há palavras suficientes para expressar minha gratidão por tê-la ao meu lado durante todos esses

anos. Mesmo diante dos inúmeros desafios, sempre esteve presente, incentivando-me com um sorriso no rosto, um comentário descontraído e, quando necessário, orientações preciosas para me reorganizar e retomar o caminho em direção aos meus objetivos. Muito obrigado pelo seu apoio incondicional!

RESUMO

Os estudos sobre processos formativos e identitários de universitários são e sempre serão um campo de constantes discussões e reformulações, demandando contínuas atualizações para atender às exigências contemporâneas. As Instituições de Ensino Superior (IES), ao buscarem capacitar profissionais qualificados e éticos, transcendem o ofício de apenas transmitir conhecimentos teóricos e participam ativamente da construção identitária dos estudantes, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Com intuito de aprofundar os estudos sobre a formação da identidade profissional no Ensino Superior, a presente tese elabora uma análise sobre esta temática fundamentada na teoria psicanalítica de Erikson, mais precisamente em seu conceito de desenvolvimento psicossocial. Inspirado nessa teoria, este trabalho propõe uma releitura dos conflitos psicossociais presentes na teoria do psicanalista, aplicando-os ao processo de aprimoramento profissional de acadêmicos, o qual nomeei de *desenvolvimento da profissionalidade*. Desta forma, a tese tem por objetivo analisar, a partir de um estudo do currículo do curso de Psicologia e do discurso de acadêmicos e graduados, como o *desenvolvimento da profissionalidade*, conceito inspirado na teoria de Erik Erikson, pode contribuir para o Ensino Superior em Psicologia no que se refere à constituição da identidade profissional de psicólogos(as) clínicos(as). Para tanto, o trabalho está dividido em três momentos. Inicialmente, apresentou-se o embasamento teórico, composto por três capítulos. O primeiro discorreu sobre as definições de currículo, a evolução histórica do curso de Psicologia e suas Diretrizes Curriculares. Em seguida, contextualizou-se a Instituição de Ensino Superior em análise, elucidando seu desenvolvimento histórico, referenciais orientadores, áreas de atuação do egresso e organização da grade curricular vigente. Por fim, foram apresentadas as definições de identidade e identidade profissional, articulando os conceitos de Erikson com as contribuições contemporâneas, culminando na apresentação da matriz do *desenvolvimento da profissionalidade*. No segundo momento, foi realizada uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo-exploratório, com seis participantes: três formandas e três egressos do curso de Psicologia da IES, que seguiram a ênfase em *Saúde e Processos Clínicos*. O material foi analisado com base na análise de conteúdo inspirada no modelo de Laville e Dionne, extraindo-se das entrevistas sua significação, a fim de articular com os conceitos da literatura selecionada. Os resultados foram apresentados e discutidos em três grandes categorias: *o percurso dos entrevistados: perspectiva curricular; identidade em formação: vivências universitárias; ser psicólogo: da academia à atuação profissional.* Na terceira e última etapa da tese apresenta-se um refinamento do conceito de *desenvolvimento da profissionalidade*, em que são propostos oito estágios inspirados na teoria de Erikson direcionados especificamente para a formação profissional de discentes de graduação. A realização desta tese, que está vinculada à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão do programa de Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, permitiu uma maior compreensão sobre o processo de formação dos estudantes universitários, visando apontar os principais elementos presentes em cada estágio, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto as consequências de eventuais lacunas constitutivas. Concluindo, considera-se este estudo como um embrião para contribuir no processo de formação laboral e, ao reconhecer lacunas, viabilizar ações para o bem-estar formativo do estudante nesse processo de constituição identitária profissional. Ainda, promove uma reflexão sobre o compromisso das IES no desenvolvimento dos alunos e o papel do currículo como componente ativo na constituição identitária.

Palavras chave: Identidade profissional; desenvolvimento psicossocial; formação em Psicologia; currículo universitário; profissionalidade.

RESUMEN

Los estudios sobre los procesos formativos e identitarios de los universitarios constituyen un campo de discusión y reformulación constante, demandando continuas actualizaciones para atender las exigencias contemporáneas. Las Instituciones de Educación Superior (IES), al buscar capacitar a profesionales calificados y éticos, trascienden la mera transmisión de conocimientos teóricos y participan activamente en la construcción de la identidad de los estudiantes, tanto personal como profesional. Con el propósito de profundizar en la formación de la identidad profesional en la Educación Superior, la presente tesis elabora un análisis temático fundamentado en la teoría psicoanalítica de Erikson, específicamente en su concepto de desarrollo psicosocial. Inspirado en esta teoría, el trabajo propone una relectura de los conflictos psicosociales del psicoanalista, aplicándolos al proceso de perfeccionamiento profesional de académicos, el cual se denominó *desarrollo de la profesionalidad*. De esta forma, la tesis tiene por objetivo analizar, a partir de un estudio del currículo del curso de Psicología y del discurso de académicos y graduados, cómo el *desarrollo de la profesionalidad*, inspirado en la teoría de Erik Erikson, puede contribuir a la Educación Superior en Psicología en la constitución de la identidad profesional de psicólogos(as) clínicos(as). Para ello, el trabajo se estructura en tres momentos. Inicialmente, se presentó la fundamentación teórica, compuesta por tres capítulos: el primero discurrió sobre las definiciones de currículo, la evolución histórica del curso de Psicología y sus Directrices Curriculares; el segundo contextualizó la IES en análisis, dilucidando su desarrollo histórico, referenciales orientadores, áreas de actuación del egresado y la organización de la malla curricular vigente; y el tercero presentó las definiciones de identidad e identidad profesional, articulando los conceptos de Erikson con contribuciones contemporáneas y culminando en la matriz del *desarrollo de la profesionalidad*. En el segundo momento, se realizó una investigación empírica de carácter cualitativo-exploratorio con seis participantes: tres estudiantes próximos a graduarse y tres egresados del curso de Psicología de la IES, que siguieron el énfasis en Salud y Procesos Clínicos. El material se analizó con base en el Análisis de Contenido inspirado en el modelo de Laville y Dionne, extrayendo la significación de las entrevistas para su articulación con la literatura seleccionada. Los resultados se presentaron y discutieron en tres grandes categorías: El recorrido de los entrevistados: perspectiva curricular; Identidad en formación: vivencias universitarias; y Ser psicólogo: de la academia a la actuación profesional. En la tercera y última etapa, la tesis presenta un refinamiento del concepto de *desarrollo de la profesionalidad*, proponiendo ocho estadios inspirados en la teoría de Erikson y dirigidos específicamente a la formación profesional de estudiantes de pregrado. La realización de esta tesis, vinculada a la línea de investigación Procesos Educacionales, Lenguaje, Tecnología e Inclusión del programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, permitió una mayor comprensión del proceso de formación de los estudiantes universitarios, buscando señalar los principales elementos presentes en cada estadio y reconociendo tanto sus potencialidades como las consecuencias de eventuales lagunas constitutivas. En conclusión, se considera este estudio como un aporte inicial al proceso de formación laboral y, al reconocer lagunas, busca viabilizar acciones para el bienestar formativo del estudiante en su constitución identitaria profesional. Además, promueve una reflexión sobre el compromiso de las IES en el desarrollo de los estudiantes y el papel del currículo como componente activo en la constitución identitaria.

Palabras clave: Identidad profesional; desarrollo psicosocial; formación en Psicología; currículo universitario; *profesionalidad*.

ABSTRACT

Studies on the formative and identity processes of university students remain a field of continuous discussion and reformulation, requiring constant updates to meet contemporary demands. Higher Education Institutions (HEIs), in seeking to train qualified and ethical professionals, move beyond merely transmitting theoretical knowledge and actively participate in the identity construction of students, both personally and professionally. To deepen the understanding of professional identity formation in Higher Education, this thesis analyzes the theme based on Erikson's psychoanalytic theory, specifically his concept of psychosocial development. Inspired by this theory, the work proposes a reinterpretation of the psychosocial conflicts inherent in the psychoanalyst's framework, applying them to the professional development process of academics, which is termed the *development of professionality*. The thesis thus aims to analyze, based on the Psychology course curriculum and the discourse of students and graduates, how the *development of professionality*, inspired by Erik Erikson's theory, can contribute to Higher Education in Psychology regarding the constitution of the professional identity of clinical psychologists. The work is organized into three main sections. Initially, the theoretical foundation was presented across three chapters: the first discussed curriculum definitions, the historical evolution of the Psychology course, and its Curricular Guidelines; the second contextualized the analyzed HEI, elucidating its historical development, guiding frameworks, graduate areas of practice, and current curriculum organization; and the third presented definitions of identity and professional identity, articulating Erikson's concepts with contemporary contributions and culminating in the *professionality development* matrix. The second section involved a qualitative-exploratory empirical study with six participants: three graduating students and three graduates of the HEI's Psychology course who followed the Health and Clinical Processes emphasis. The material was analyzed using Content Analysis inspired by Laville and Dionne's model, extracting meaning from the interviews for articulation with the selected literature. Results were presented and discussed across three main categories: The Interviewees' Journey: Curricular Perspective; Identity in Formation: University Experiences; and Being a Psychologist: From Academia to Professional Practice. The third and final section presents a refinement of the *professionality development* concept by proposing eight stages, inspired by Erikson's theory, specifically directed toward the professional training of undergraduate students. The completion of this thesis, linked to the Educational Processes, Language, Technology and Inclusion research line of the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, provided a greater understanding of the university student training process, aiming to identify the main elements present in each stage and recognizing both their potentialities and the consequences of possible constitutive gaps. In conclusion, this study is considered an initial contribution to the vocational training process and, by recognizing gaps, seeks to enable actions for the formative well-being of students during the constitution of their professional identity. Furthermore, it promotes a reflection on the commitment of HEIs to student development and the role of the curriculum as an active component in identity formation.

Keywords: Professional identity; psychosocial development; Psychology training; university curriculum; *professionality*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação gráfica do currículo de Psicologia..... 40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - DCNs do Curso de graduação em Psicologia.....32
Quadro 2 - Áreas de atuação da Psicologia..... 38
Quadro 3 - Eixos temáticos do Curso de Psicologia.....39
Quadro 4 - Paralelo entre a as crises psicossociais de Erikson e a formação profissional..... 60
Quadro 5 - Participantes do estudo.....66
Quadro 6 - Organização final das categorias..... 71
Quadro 7 - Estágios de Erikson e Estágios da Profissionalidade.....191

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABL	Academia Brasileira de Letras
APOIAR	Ambulatório de Atendimento Integral a Crianças e adolescentes Vítimas de violência
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BICE	Biblioteca Central
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CECLIN	Centro Clínico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Pesquisa, Inovação, Ensino e Extensão
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
EaD	Educação à Distância
EB	Estágio Básico
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Fenapsi	Federação Nacional dos Psicólogos
HG	Hospital Geral
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IME	Instituto da Medicina do Esporte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratório de Práticas Psicológicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não governamental
TAI	Termo de Anuência Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH	Transtorno Déficit de Atenção
TOC	Transtorno Obsessivo-compulsivo
TPB	Transtorno de Personalidade *Borderline*
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEPSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SAJU	Serviço de Assistência Jurídica
SciELO	*Scientific Electronic Library Online* (SciELO)
SEPA	Serviço de Psicologia Aplicada
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC (masc)	Trabalho de Conclusão de Curso
TCC (fem)	Terapia Cognitivo-Comportamental
UBS	Unidade Básica de Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
VOLP	Vocabulário ortográfico da língua portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16

2 CURRÍCULO E O ENSINO SUPERIOR.....24

2.1 CURRÍCULO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....24

2.2 DO SURGIMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....28

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PSICOLOGIA.....32

3 O CURSO DE PSICOLOGIA NA INSTITUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....34

3.1 INTRODUÇÃO HISTÓRICA.....34

3.2 ABORDAGENS E ÁREAS DE ATUAÇÃO DO EGRESSO.....37

3.3 ORGANIZAÇÃO E GRADE CURRICULAR.....39

4 IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: CONCEITOS E RELAÇÕES.....43

4.1 SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS.....43

4.2 IDENTIDADE NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DE ERIK ERIKSON.....45

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO E A PRÁTICA PROFISSIONAL EM QUESTÃO.....54

4.4 DESENVOLVIMENTO DA *PROFISSIONALIDADE*: UMA PROPOSTA.....58

5 MÉTODO.....65

5.1 DELINEAMENTO.....65

5.2 PARTICIPANTES.....65

5.3 INSTRUMENTOS.....66

5.4 PROCEDIMENTOS.....67

5.5 REFERENCIAL DE ANÁLISE.....69

5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....73

6 VIVÊNCIAS CURRICULARES: NARRATIVA DOS ENTREVISTADOS.....74

6.0 INAUGURANDO CAMINHOS.....74

6.1 PERCURSO DOS ENTREVISTADOS: PERSPECTIVA CURRICULAR.....78

6.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO: VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS.....133

6.3 SER PSICÓLOGO: DA ACADEMIA À ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....153

7 DESENVOLVIMENTO DA *PROFISSIONALIDADE*: ANÁLISE E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO SUPERIOR.....191
7.1 ADAPTAÇÃO VS. AFASTAMENTO (CONFIANÇA BÁSICA VS. DESCONFIANÇA).....192
7.2 AUTODETERMINAÇÃO VS. DEPENDÊNCIA/DESORIENTAÇÃO (AUTONOMIA VS. VERGONHA/DÚVIDA).....195
7.3 INTREPIDEZ VS. PASSIVIDADE (INICIATIVA VS. CULPA).....197
7.4 PROATIVIDADE VS. HESITAÇÃO (DILIGÊNCIA VS. INFERIORIDADE).....198
7.5 COERÊNCIA VS. FRAGMENTAÇÃO (IDENTIDADE VS. CONFUSÃO DE PAPÉIS).....200
7.6 COMPROMISSO VS. ALIENAÇÃO (INTIMIDADE VS. ISOLAMENTO).....203
7.7 CONTRIBUIÇÃO VS. PARALISAÇÃO ("GENERATIVIDADE" VS. ESTAGNAÇÃO).....205
7.8 LEGADO VS. INSIGNIFICÂNCIA (INTEGRIDADE VS. DESESPERO).....206

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....209

REFERÊNCIAS.....216
APÊNDICE A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO.....225
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....226
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....228
APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI).....232
APÊNDICE E - TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE.....234

1 INTRODUÇÃO

Os estudos relativos à formação acadêmica dos estudantes de Ensino Superior representam um tema de grande relevância, que demanda constante discussão e atualização. Com o objetivo de capacitar profissionais qualificados e éticos, o Ensino Superior visa não só ensinar aos estudantes os fundamentos teóricos de sua determinada área do conhecimento, como a desempenhar um papel na formação da sua identidade - tanto pessoal quanto profissional. Dessa forma, é um assunto que dificilmente será esgotado, uma vez que o desenvolvimento da identidade profissional é um processo em contínuo movimento que, embora ultrapasse o ambiente acadêmico, tem muitos de seus princípios formados ao longo dos cursos de graduação.

Afinal, quando o indivíduo vislumbra um curso superior, está em busca do cultivo do saber, de sua formação, de desenvolver seu pensamento crítico e criativo (Veiga; Naves, 2005); procura desafiar as próprias concepções, pondo em risco aquilo que conhece para abrir caminho a novas perspectivas e desenvolver uma compreensão mais profunda da “realidade”. Procura saciar a inquietude de querer encontrar respostas para as incertezas do mundo que o cerca e almeja seu crescimento pessoal, de modo a utilizar seus conhecimentos para constituir um espaço no meio profissional desejado. Trata-se, então, de um processo de amadurecimento tanto pessoal quanto profissional, uma jornada formativa que fundará um dos alicerces de sua identidade, bem como a forma como irá se portar diante do contexto social e no mercado de trabalho.

Em vista disso, com o desejo de aprofundar meu conhecimento sobre a construção da identidade profissional, torna-se evidente a necessidade de aprender mais sobre o Ensino Superior e o currículo que o orienta. E isso faz com que eu me aproxime do campo da Educação, pois não se pode discutir o desenvolvimento dos acadêmicos sem considerar as bases que sustentam o curso de graduação. Afinal, conforme afirma Silva (1999, p.15), “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’”.

No âmbito do Ensino Superior, o currículo desempenha um papel preponderante na construção da identidade profissional dos estudantes; contribui não apenas para o desenvolvimento de suas habilidades técnicas, como também de seus valores, suas perspectivas e aspirações. O currículo é a norma que organiza os saberes a serem ensinados (Paraíso, 2023). Ele poderá influenciar diretamente o tipo de identidade que está sendo constituída, moldando o sujeito em formação e o profissional que ingressará no mundo do

trabalho. Afinal, como é ressaltado por Paraíso (2023, p. 7), “é muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção”.

As constantes modificações no paradigma contemporâneo exigem que nos adaptemos às demandas atuais que o mercado de trabalho impõe. E, por essa razão, o currículo precisa ser regularmente questionado. Ele deve ser objeto de debates; ser contestado, discutido e reelaborado, para se adequar à realidade em que vivemos. Ele não pode ser estático, mas estar em constante sintonia com o contexto em que se insere.

No que se tange à identidade profissional, penso nela como algo constituinte do sujeito. Entendo-a como uma dimensão que reflete tanto a forma como o indivíduo se percebe e se posiciona na sociedade enquanto profissional, quanto a maneira como é visto e reconhecido por ela. Trata-se de uma articulação entre o ofício socialmente estabelecido e suas demandas dinâmicas no mercado de trabalho que, simultaneamente, incorpora as características únicas e pessoais de cada sujeito. Dessa forma, o profissional passa a ser reconhecido pela nomenclatura compreendida pela sociedade - médico, professor ou engenheiro -, porém com características peculiares que o diferenciam da homogeneidade do ofício. Trago como exemplo: "ele é um professor de ensino fundamental que as crianças adoram porque tem seu jeito único de ensinar ciências por meio de músicas".

Eu sempre tive interesse em estudar o processo de desenvolvimento do ser humano. E, no contexto de trabalho, tive a oportunidade de atender em meu consultório todas as faixas etárias, enquanto, no âmbito acadêmico, pude fazer pesquisas desde a fase da adolescência até a velhice.

Essas vivências pessoais me fazem acreditar que, quanto mais fortalecido está o *eu* do indivíduo, melhor preparado ele estará para enfrentar os desafios de sua vida. A identidade profissional, mais do que um simples reconhecimento social, representa a confirmação de que o sujeito está preparado para exercer seu ofício. Caso seu *eu* esteja em conflito, sua identidade poderá se desestabilizar, afetando negativamente duas de suas principais esferas de vida: a pessoal e a social, ocasionando o adoecimento psicológico. Torna-se necessário fortalecer o sujeito a fim de que consiga se afirmar enquanto profissional, e, nesse sentido, a teoria do *desenvolvimento psicossocial* de Erikson (1998) pode contribuir significativamente.

A *teoria psicossocial* de Erikson (1998) define que em cada fase do desenvolvimento, o sujeito enfrentará determinados desfechos. O resultado deste desfecho contribuirá para que o indivíduo desenvolva, ou não, uma virtude que o tornará preparado para os futuros desafios de sua vida. A partir deste conceito eriksoniano, pensei numa possibilidade de análise diferente, aplicando-a no desenvolvimento profissional, proposta a qual denominei de

desenvolvimento da profissionalidade. No caso do *desenvolvimento da profissionalidade,* pode-se hipotetizar a seguinte analogia: no processo de se constituir como profissional, o acadêmico enfrentará desfechos que contribuirão para a formação de sua identidade como psicólogo. Quando o desfecho é positivamente resolvido (a ritualização), seu ego estará mais forte e preparado para os próximos desafios. Caso contrário (o ritualismo), o ego ficará frágil, gerando uma desvalorização de si mesmo, tornando-o mais vulnerável ao exercício de sua profissão. Desta forma, haverá lacunas que terão de ser trabalhadas em outros momentos, junto de outros desfechos para, então, continuar a desenvolver sua *identidade profissional.*

Sobre a escolha do termo, intencionalmente optei pela palavra *profissionalidade*, uma vez que não está inserida no vocabulário ortográfico da língua portuguesa[1] (Volp) e, também, por permitir a associação da junção das palavras *profissional* e *idade*. Gostaria de elucidar que me distancio da ideia de *idade* como um número estático, exato, e faço uso dela aqui como uma referência para sinalizar que, assim como os desfechos *psicossociais*, cada estágio obedece a uma sequência na progressão profissional. Importante reforçar que, quando me refiro ao *desenvolvimento da profissionalidade*, não busco fazer uma transposição direta da teoria de Erikson, mas sim utilizá-la como inspiração para as fases do desenvolvimento profissional.

Mediante aos meus apontamentos anteriores, faço o seguinte questionamento: Como o *desenvolvimento da profissionalidade*, proposta elaborada a partir da teoria psicossocial de Erikson, pode contribuir para o Ensino Superior em Psicologia, no que tange à constituição identitária do(da) psicólogo(a) clínico(a)?

Optei por trabalhar com o Ensino Superior em Psicologia por dois motivos: o primeiro, por ser o Curso com o qual tenho familiaridade. Acredito que posso contribuir de forma mais significativa ao trabalhar com o Curso de graduação que contribuiu para minha formação profissional do que me aventurar em um campo totalmente novo. O segundo motivo está relacionado à identificação da angústia de colegas de profissão quanto à sua identidade profissional. Embora eu já tenha atendido em meu consultório alguns pacientes com dúvidas quanto à sua carreira profissional, ouvir as aflições dos meus colegas de profissão me impactou tanto a ponto de me inspirar a realizar esta pesquisa. Retomarei esse aspecto mais adiante na justificativa deste trabalho.

E, por conta dessas narrativas, reconheci a necessidade de implementar uma pesquisa de campo. As narrativas têm o potencial de traduzir os sentimentos daqueles que narram o fato,

[1] Utilizo como referência a base de pesquisa lexical dos termos inclusos no Volp, presentes no *site* da Academia Brasileira de Letras (ABL). Disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario. Acesso em: 16 set. 2025.

indo além de como ele realmente ocorreu, isto é, a partir do significado do que representou para o sujeito que narra (Clandinin; Connelly, 2015). E, afinal, se uma das principais preocupações das Instituições de Ensino Superior (IES) é a formação da identidade profissional dos estudantes e prepará-los para o mundo do trabalho, nada melhor do que ouvir dos próprios estudantes como compreendem e significam suas experiências universitárias.

Assim, tenho como objetivo geral analisar, a partir de um estudo do currículo do curso de Psicologia e do discurso de acadêmicos e graduados em Psicologia, como o *desenvolvimento da profissionalidade*, proposta inspirada na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, pode contribuir para o Ensino Superior em Psicologia, no que se refere à constituição da identidade profissional de psicólogos(as) clínicos(as).

Visando a atender a este objetivo, tracei os seguintes objetivos específicos: a) analisar os princípios norteadores para a formação do psicólogo, com especial atenção às DCNs e ao currículo de um curso de Psicologia de uma universidade comunitária; b) elucidar as definições de identidade, identidade na perspectiva de Erikson e identidade profissional; c) analisar, por meio de entrevistas, o processo de constituição da identidade profissional, no que se refere à formação do psicólogo clínico; d) apresentar as possibilidades da proposta do *desenvolvimento da profissionalidade,* elaborada a partir da articulação da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson e das falas dos entrevistados, para o entendimento do processo formativo de estudantes de Psicologia.

Antes de continuar, gostaria de apresentar a justificativa e relevância que instigaram este estudo. Para tanto, compartilho algumas situações que se desdobraram em dois motivos responsáveis por despertar meu interesse em investigar sobre a formação da identidade profissional do psicólogo.

O primeiro motivo surgiu, como mencionei anteriormente, a partir de diálogos com alguns colegas de profissão, especialmente em consultorias que me foram solicitadas. Nos últimos anos, atendi psicólogos que me procuraram em busca de orientação diante de casos que surgiam em seus consultórios. À medida que conversávamos, emergiam algumas queixas, entre elas o sentimento de não se sentirem suficientemente preparados para conduzir determinados atendimentos, o que os levava a encaminhar alguns pacientes para outros psicoterapeutas. Reconheço que, em certas situações, a melhor conduta é realmente indicar o paciente a um profissional com maior experiência para lidar com determinados sintomas; contudo, naquele contexto, não era esse o caso. Tratava-se de jovens psicólogos recém-formados que pareciam ter clareza sobre o que fazer, mas demonstravam insegurança em como fazê-lo.

Geralmente, nossas conversas se desenvolviam sempre da mesma forma: primeiramente, eu questionava por que haviam escolhido ser psicólogos e, em seguida, se já haviam experienciado algum caso parecido com o qual estavam tendo dificuldades. Nas suas respostas, todos vislumbravam positivamente ser psicólogos, afirmando o quão gratificante era a profissão. Entretanto, na sequência, desabafavam sobre não se sentirem suficientemente qualificados para atender alguns pacientes, ou sobre a falta de experiência necessária para a prática clínica. Quanto à segunda questão, a resposta geralmente era afirmativa, mas acompanhada de comentários como: "quando eu estava na faculdade era mais fácil" ou "a minha supervisora me orientava".

Essas conversas me remeteram à minha própria experiência como graduando. Recordo que, no que diz respeito à formação teórica, o Curso atendia plenamente às expectativas. Contudo, reconheço que poderia ter havido um investimento mais consistente na preparação para a inserção no mercado de trabalho, principalmente no desenvolvimento da autonomia profissional e na reflexão sobre os desafios concretos da atuação e realidade do psicólogo em campo. Frente a isso, formulei os primeiros questionamentos: como o curso superior de Psicologia tem trabalhado a formação da autonomia necessária ao ingresso no mercado de trabalho? E de que forma prepara o estudante para se impor, de fato, como psicólogo no mundo laboral?

O segundo motivo que despertou meu interesse em estudar essa temática diz respeito às tecnologias, mais especificamente às redes sociais. Certo dia, enquanto estava navegando nas redes sociais, uma postagem sobre o Transtorno de Personalidade *Borderline* (TPB) chamou minha atenção. Como eu tenho interesse no assunto, sendo que meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação abordou essa temática, decidi verificar seu conteúdo. No entanto, quando li o *post*, fiquei consideravelmente preocupado.

Sem adentrar nos detalhes profundos sobre o TPB, posso afirmar que é um grave transtorno de personalidade em que o indivíduo apresenta uma instabilidade significativa em sua autoimagem, bem como em suas emoções e em seus relacionamentos interpessoais. Devido aos mecanismos de defesa, as reações desse indivíduo tendem a ser extremas, o que pode resultar em prejuízos tanto para ele mesmo - manifestados por comportamentos suicidas ou parassuicidas -, quanto para aqueles ao seu redor, com atitudes violentas ou manipulativas.

Contudo, de acordo com esse *post*, os sintomas para verificar se alguém "tem" TPB são: ter sentimentos de solidão, medo de ficar sozinho; querer tudo de imediato; chorar por qualquer coisa; ter muita sensibilidade.

Tal superficialidade sobre um assunto tão sério me trouxe grande desconforto. Fiquei ainda mais chocado ao descobrir que essa postagem tinha sido, de fato, feita por um psicólogo.

Quando fui verificar os comentários dos leitores deste *post*, li um misto de opiniões: havia aqueles que se identificavam com o que estava escrito, com comentários como: "é exatamente isso que eu tenho"; como também psicólogos indignados com o absurdo escrito, criticando a necessidade contemporânea de *patologização* da vida cotidiana, afirmando que iriam denunciar tanto o perfil quanto o *post*.

Não demorou muito tempo para que o *post* fosse excluído, assim como a desativação daquele perfil. Contudo, isso me trouxe reflexões sobre o tipo de conteúdo que está sendo compartilhado nas redes sociais e como as pessoas estão vulneráveis a esse tipo de informação. Mais ainda, como existem psicólogos espalhando tamanha desinformação. Questionei-me se o que essas pessoas almejam é, de fato, ser psicólogos ou influenciadores digitais, e se o seu interesse reside em disseminar informações ou em aumentar o número de seguidores.

De forma alguma critico a profissão de influenciador digital. Durante meu Mestrado Profissional, realizei um estudo aprofundado sobre a subjetividade dos criadores de conteúdo que utilizavam como plataforma principal o YouTube. Além disso, acredito que as redes sociais, se usadas adequadamente, podem ser uma poderosa ferramenta para divulgação de informação com qualidade. Entretanto, reconheço que há aqueles que objetivam mais o aumento do engajamento em suas redes sociais do que a qualidade do conteúdo que estão compartilhando. Acredito que a "linha" entre o conhecimento e a desinformação é tênue, e, na contemporaneidade veloz - quase sem tempo para nada -, verificar os embasamentos teóricos sobre determinada informação consome nosso tempo. Logo, entendo que, para pessoas sem o conhecimento aprofundado necessário, essa superficialidade informacional pode ser, no mínimo, prejudicial.

Penso que essa questão compromete diversos contextos: primeiro, os profissionais que utilizam as redes sociais para se promover com conteúdos de qualidade; segundo, a própria credibilidade da Psicologia como ciência, uma vez que seu nome está sendo associado a informações superficiais e duvidosas, senão incorretas; terceiro, o público-alvo que busca esclarecimento e, em vez disso, acaba desinformado.

Trago aqui preocupações quanto às questões éticas: que tipo de profissionais desejamos formar? Aqueles comprometidos com a expansão do conhecimento ou com o engajamento em suas redes sociais? Quais parâmetros norteiam a postura ética desses profissionais? Quais são

seus compromissos sociais enquanto profissionais? Como essa questão tem sido trabalhada com os estudantes em final de curso e recém-formados que ingressam no mercado de trabalho e desejam utilizar as redes sociais como ferramenta de divulgação profissional?

Para responder a esses questionamentos, volto-me ao processo de formação identitária do profissional. Afinal, de que modo os cursos de graduação em Psicologia têm preparado os futuros psicólogos diante dos novos desafios contemporâneos? Quais princípios éticos são trabalhados ao longo do currículo na constituição da identidade profissional dos acadêmicos? E como tem sido desenvolvido o reconhecimento identitário em relação à profissão que almejam exercer?

Reconhece-se a relevância deste estudo por conta dos seguintes motivos. Primeiramente, ao investigar a formação da identidade profissional do psicólogo, busca-se identificar novas possibilidades que possam preencher lacunas no Curso de graduação para contribuir com a Educação, no que diz respeito à formação da identidade profissional dos acadêmicos, além de tentar qualificar ainda mais o Ensino Superior em Psicologia. Tal questão já foi outrora levantada e discutida na comunidade científica. Trago como exemplo a pesquisa de Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019), sobre a análise curricular dos cursos de Psicologia, que reforça a necessidade de uma revisão na arquitetura acadêmica a fim de efetivar a formação especializada e a atuação dos futuros psicólogos. Ainda, destaco a pesquisa de Macêdo, Souza e Nunes (2021), que reforça a necessidade de o currículo trabalhar com os discentes a internalização dos princípios da matriz de sua identidade como psicólogo. Logo, esta tese visa, também, atender às necessidades identificadas em estudos anteriores.

Em segundo lugar, a proposta de trabalhar com a teoria de Erikson no processo formativo dos estudantes de Ensino Superior apresentou um paradigma diferente e inovador para analisar o tema em questão. Ao relacionar o *desenvolvimento psicossocial* com a trajetória acadêmica, foi possível compreender os desafios enfrentados pelos estudantes sob uma nova perspectiva, bem como observar os potenciais de crescimento que emergem em cada etapa do processo formativo. Dessa forma, ampliou ainda mais as descobertas para o campo da Educação, oferecendo subsídios que articulam o desenvolvimento humano com as práticas pedagógicas e curriculares.

Para desenvolver essa investigação e aprofundar a compreensão sobre o processo de constituição da identidade profissional de acadêmicos no Ensino Superior, estruturei esta tese em capítulos que estabelecem as bases conceituais da pesquisa e viabilizam o diálogo entre teoria e dados empíricos.

No Capítulo 2 apresento os conceitos de currículo que fundamentam esta tese, bem como um histórico do curso de Psicologia no Brasil e suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

No Capítulo 3 faço uma contextualização da Instituição de Ensino Superior (IES) dos participantes da pesquisa. A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aponto as transformações ao longo dos anos, seus princípios norteadores e apresento o currículo vigente que serviu como referência para análise dos dados.

O Capítulo 4 aborda os conceitos de identidade e identidade profissional, além das contribuições teórico-contemporâneas sobre o tema e a teoria psicossocial de Erikson. Nesse capítulo, também apresento os fundamentos da ideia inicial do *desenvolvimento da profissionalidade*, posteriormente elaborada em articulação com as narrativas dos entrevistados em capítulo específico.

O Capítulo 5 descreve o método que delineia este trabalho, apresentando os participantes do estudo e os critérios de seleção, os instrumentos elaborados e utilizados e o desenvolvimento da pesquisa, juntamente com o referencial de análise dos dados.

No Capítulo 6 desdobram-se as narrativas dos entrevistados em articulação com a análise e discussão dos dados. Esse capítulo organiza-se em três grandes categorias que abordam os percursos formativos, as construções subjetivas na graduação e as percepções identitárias e profissionais, tanto individuais quanto coletivas. O Capítulo inclui, ainda, um prólogo no qual os entrevistados discorrem sobre a escolha do curso de Psicologia.

O Capítulo 7 apresenta, então, a proposta do *desenvolvimento da profissionalidade*, construída a partir da articulação entre os referenciais teóricos e os dados coletados. Esta elaboração integra as contribuições das narrativas dos entrevistados para uma compreensão mais ampla do processo formativo dos estudantes universitários.

Por fim, o Capítulo 8 apresenta as considerações finais sobre este trabalho, refletindo tanto sobre meu percurso no doutorado em Educação quanto sobre as percepções desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Em vista disso, a tese teve a finalidade de apresentar um novo olhar sobre essa problemática e uma análise - a partir de lente teórica e diferente que contribui com a temática -, buscando aprimorar e, quem sabe, abrir caminhos inexplorados para futuros estudos e descobertas no campo da Educação.

2 CURRÍCULO E O ENSINO SUPERIOR

2.1 CURRÍCULO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Falar sobre formação de identidade profissional no Ensino Superior implica discutir o *currículo*. Afinal, pode ser pensado como um *mapa* que irá organizar e nortear os elementos que compõem a jornada de formação dos estudantes. Mais do que um documento formal, é um instrumento que organiza e direciona os fundamentos essenciais da formação do profissional e que, além do aporte teórico, proporciona experiências subjetivas, explicita valores e estabelece princípios para os alunos. É um ponto de partida para a educação do sujeito, que contribuirá diretamente para o futuro daqueles que ingressarão na sociedade e no mundo do trabalho.

Coll (2006) destaca a complexidade em definir precisamente o que é *currículo*. Essa dificuldade ocorre porque, segundo o autor, cada especialista adota sua própria definição com sutis diferenças. Portanto, isso demanda que seja claramente delineado o viés teórico pelo qual ele será analisado.

De acordo com Sacristán (2013), o termo *currículo* é oriundo da palavra latina *curriculum*, juntamente com *cursus* e *currere*. Segundo o autor, na Roma antiga, utilizava-se a expressão *cursus honorum* para designar a trajetória de cargos e honrarias acumulados pelos indivíduos ao longo de sua vida. Deste ponto deriva a ideia de *carreira*, compreendida como a ordem e representação desse percurso. No que se refere ao nosso idioma, o autor explica que o significado de currículo assume dois sentidos distintos. O primeiro está relacionado ao percurso da vida profissional e às conquistas individuais, atualmente denominadas de *curriculum vitae*. O segundo se refere à trajetória formativa da carreira do estudante, envolvendo os conteúdos desse percurso, sua organização e a sequência em que devem ser aprendidos (Sacristán, 2013).

Além disso, o autor também aponta uma dupla função atribuída ao currículo: de um lado, atua na organização e integração dos processos de ensino e aprendizagem; de outro, delimita seus componentes, seja na separação das disciplinas, seja no conteúdo que o estrutura (Sacristán, 2013).

Essa concepção pode ser associada à perspectiva de Paraíso (2023), ao afirmar que o currículo é um *território disputado,* em que dificilmente haverá consenso sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, qual sujeito se deseja formar ou quais questões culturais devem ser preservadas e valorizadas. Assim, como afirma Sacristán (2013, p. 17), o

“currículo a ensinar é uma organização dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

Bes *et al.* (2020, p. 146) enfatizam que, ao se tratar de currículo, este nunca é visto como algo neutro. Afinal, para o autor currículo é o “[...] resultado de conflitos e tensões que envolvem estabelecer os sentidos mais apropriados para um determinado fato, conceito ou conhecimento histórico”.

É um projeto para a sociedade, no qual se deposita sonhos, desejos, esperanças e paixões que transcendem o contexto escolar. O currículo dita sobre o indivíduo que se deseja formar ou constituir, o mundo que se aspira construir, o passado que sustentará seus princípios para o futuro que emergirá (Paraíso, 2023). O currículo desempenha um papel fundamental na construção da subjetividade e no desenvolvimento da identidade dos estudantes (Bes *et al.,* 2020).

Portanto, o currículo está em constante processo de revisão, discussão, pesquisa, avaliação e disputa. Assim como proporciona oportunidades, também pode restringi-las, sendo considerado um “documento disputado que sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que ensinar” (Paraíso, 2023, p. 10).

No que diz respeito ao currículo de Ensino Superior, Moreira (2005) levanta algumas preocupações. O autor ressalta que a complexidade da reformulação dos currículos de Ensino Superior vai além de simples ajustes na carga horária. Trata-se de uma situação que demanda uma profunda análise pedagógico-curricular, a qual precede qualquer tipo de modificação nos conteúdos disciplinares. O pesquisador destaca três importantes pontos a serem considerados: primeiramente, enfatiza a necessidade de articular os aspectos epistemológicos e pedagógicos com as dimensões políticas. Em seguida, os aspectos epistemológicos e pedagógicos com as dinâmicas de poder que permeiam a sociedade. Por fim, o autor faz referência ao conceito de *campo científico* de Bourdieu,[2] em especial no que diz respeito ao entendimento das disputas e dos interesses quanto ao processo de produção de conhecimento da universidade (Moreira, 2005).

Por conseguinte, sugiro que, para um repensar sobre o que respalda o currículo, torna-se necessário, primeiramente, discutir algumas questões, as quais dividirei em dois momentos. No primeiro, farei um breve apontamento sobre os conceitos que fundamentam o currículo, tais como: *currículo oficial, currículo real, currículo nulo* e *currículo oculto*. A seguir, farei uma breve descrição das contribuições de Coll (2002) sobre quatro componentes do processo

[2] De forma resumida, para Bourdieu o *campo científico* é um espaço de competição que coloca em disputa o monopólio da autoridade científica e a acumulação de capital científico. Reflete a ideia de que ciência neutra é uma ficção (Scartezini, 2011).

pedagógico que devem estar presentes no currículo: *o que ensinar, quando ensinar, como ensinar,* e *que, como e quando avaliar*.

Começamos com Paraíso (2023, p. 12) definindo *currículo oficial* como:

> O conjunto de aprendizagens selecionado, organizado e estruturado para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimentos, anos ou ciclos de um curso ou de uma etapa de escolarização, e que possui o carimbo ou o selo de um governo, seja ele nacional, estadual ou municipal.

Pode-se compreender, nessa perspectiva, que o *currículo oficial* é planejado e delineado, bem como busca abranger os aspectos reconhecidos e autorizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (que serão discutidas posteriormente) e previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ele propõe um ordenamento e um padrão daquilo que, anteriormente, já foi construído e estabelecido de forma democrática (Paraíso, 2023).

No entanto, o currículo não se limita apenas a essa definição, e é um equívoco considerá-lo somente uma lista de tópicos a serem cumpridos. Segundo Bes *et al*. (2020), o currículo tem o propósito de atender três aspectos: a) as *intenções*, que seriam as metas e os valores com os quais se confia que a educação deve progredir; b) as *transações*, que são as experiências vividas a partir do que o currículo implementa; c) os *efeitos*, que se referem aos resultados do ensino e da aprendizagem.

Diante de tal perspectiva, o conceito de currículo se amplia, pois ele manifesta-se de formas distintas. Para tanto, são definidas quatro de suas manifestações: *currículo formal*, *currículo real, currículo nulo* e *currículo oculto*.

Primeiramente, discute-se o *currículo formal.* Este se refere ao conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas que serão formalmente trabalhadas em uma instituição de ensino (Paraíso, 2023). É o plano de estudo composto de conteúdos, objetivos e metas formais que serão aplicados na sala de aula (Bes *et al.,* 2020). Ele é definido antes do contrato efetivo entre professores e estudantes, para uma determinada disciplina, curso ou ano escolar, seguindo as considerações da LDBEN e as DCNs (Paraíso, 2023).

Pode-se compreendê-lo como um roteiro textual organizado, visível aos nossos olhos, que busca traduzir tudo aquilo que será aplicado e ensinado aos estudantes. É o documento técnico que visa delimitar as fronteiras do que será ministrado no período letivo escolar, por vezes confundido como um *manual* de ensino aos estudantes.

Entretanto, não é possível ter uma visão simplista do currículo, pois isso desconsidera nuanças latentes, porém presentes, no processo de ensino e aprendizagem que virão constituir os acadêmicos. Tais preocupações já são apontadas por autores como Pimenta e Lima (2006),

ao criticarem os currículos de formação quando estes se reduzem a um aglomerado de disciplinas isoladas entre si e distantes dos elos com a realidade que as originaram. As autoras ainda ressaltam que esses saberes disciplinares, muitas vezes, estão desvinculados do campo de atuação dos futuros formandos (Pimenta; Lima, 2006).

O *currículo real* corresponde ao que é, de fato, implementado e seguido, levando em consideração o contexto da sala de aula. Por consequência, pode apresentar ou não fidelidade ao plano formal do currículo planejado (Paraíso, 2023; Bes *et al.,* 2020). Também denominado de *currículo em ação*, nele ocorre seu encontro com diferentes culturas, que possibilitam aprendizagens que não foram predeterminadas no currículo *oficial* e no *formal* (Paraíso, 2023).

O *currículo nulo* aborda as aprendizagens que as instituições educacionais não ensinam, porém são igualmente importantes em comparação ao currículo formal (Bes *et al.,* 2020). Também conhecido como *campos de silêncio do currículo*, trata-se da privação de um conhecimento, saber ou cultura, devido à relutância em problematizar, explicar ou explorar temas que podem ser considerados controversos (Paraíso, 2023). Toma-se aqui, como exemplo, escolas que se omitem em discutir tópicos como LGBTQIAPN+, devido a questões político-escolares ou, até mesmo, por pressões de alguns pais de alunos. Envolve a decisão de não abordar um determinado assunto por razões políticas ou sociais.

Por último, o *currículo oculto* refere-se a tudo que está latente, porém faz parte da cultura escolar (Bes *et al*., 2020). Vivenciado na sala de aula de forma não planejada ou prevista, constitui-se de todas as aprendizagens obtidas no ambiente de ensino que contribuem de maneira implícita para aprendizagens sociais relevantes (Paraíso, 2023). São os saberes, as normas, os comportamentos, as atitudes e os valores que não são ensinados intencionalmente, mas como elementos que fazem parte do cotidiano escolar e que oferecem experiências e reforçam o aprendizado sociocultural, sejam elas positivas ou negativas para o processo de aprendizagem (Paraíso, 2023).

Agora, fazendo uma articulação com as contribuições de Coll (2002), o autor concebe o currículo como um projeto norteador, na forma de um instrumento que auxilia o docente na orientação de prática pedagógica, porém sempre levando em conta as condições reais em que tal projeto será aplicado. Coll atenta cautela para tanto, pois o currículo deve encontrar uma mediação entre flexibilidade e rigidez. Também alerta que o currículo não deve ser *fechado* como uma espécie de protocolo rígido que visa reproduzir um sistema metódico predefinido, e afirma que isso o tornará inflexível às demandas situacionais decorrentes em cada contexto de ensino. Por outro lado, tampouco deve ser *aberto*, “solto” e imprevisível, pois poderá

comprometer qualquer possibilidade de homogeneidade no conteúdo que se deseja ensinar (Coll, 2002).

Concordando com essa perspectiva, Sacristán (2013) complementa que o currículo desempenha o duplo papel de evitar a arbitrariedade no que será ensinado, enquanto estabelece e limita a autonomia dos professores. Trata-se, então, de encontrar um ponto de equilíbrio que harmonize o que está predefinido, mas com a sensibilidade para ajustar-se à realidade em que será aplicado. Dessa forma, faz-se, uma articulação entre os requisitos obrigatórios curriculares e a iniciativa do professor, bem como sua singularidade, no processo de transposição didática.

Sobre isso, Coll (2002) propõe os seguintes elementos para que o currículo consiga atender o seu verdadeiro propósito:

a) o que ensinar: refere-se aos conteúdos, conceitos e sistemas que sustentam os objetivos do processo de ensino e aprendizagem;

b) quando ensinar: diz respeito à organização sequencial dos conteúdos, ordenando-os de modo a contribuir para o desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante;

c) como ensinar: trata-se do método que estrutura as atividades e o procedimento que orienta a prática docente, com o foco de contemplar os conteúdos programados do objetivo estabelecido;

d) o que, como e *quando avaliar*: envolve a definição dos momentos e das formas para avaliar se o aluno conseguiu apropriar-se daquilo que a proposta pedagógica ofereceu, além de verificar se há necessidade de intervenções, caso os objetivos não tenham sido plenamente atingidos.

Coll (2002) reforça que uma das dificuldades na elaboração do currículo é como concretizar esses quatro elementos e garantir a coerência entre eles. Compreendendo essas complexidades, farei, a seguir, uma retomada do desenvolvimento do curso de Psicologia ao longo dos anos, visando a apontar as principais transformações ocorridas desde sua origem até o presente.

2.2 DO SURGIMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

De acordo com Oliveira *et al.* (2017), o primeiro projeto de domínio público para um curso de Psicologia no Brasil foi desenvolvido no Rio de Janeiro por Waclaw Radecki, diretor do Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1932. O curso teria

como proposta quatro anos de duração e iria se dividir em duas etapas: (a) Psicologia Geral e (b) Psicologia Diferencial e Coletiva.

Entretanto, devido a questões orçamentárias e pressões corporativas ideológico-religiosas, o Instituto de Psicologia não pode dar continuidade para o projeto, sendo extinto após sete meses de funcionamento (Oliveira *et al.*, 2017; Soares, 2010).

Em 1946, a institucionalização da Psicologia no Brasil foi oficializada por meio de duas leis. O Decreto-lei n. 9.092, de 26 de março de 1946, tornou obrigatória a disciplina de Psicologia Aplicada à Educação para a obtenção do diploma de licenciado. E, em 13 de abril de 1946, o Ministério de Educação e Saúde regulamentou os diplomas de Especialização, incluindo o de psicólogo, por meio da Portaria n. 272 (Soares, 2010). A partir de então, surge o psicólogo especialista, com profissionais de Psicologia atuando em áreas como na clínica, no trabalho e na educação (Oliveira *et al*., 2017).

No ano de 1954, a Associação Brasileira de Psicotécnica, que futuramente passou a se chamar Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, iniciou esforços para a regulamentação da Psicologia no Brasil, enviando um anteprojeto para o Ministro da Educação, de um currículo para o Curso Superior de Psicologia. Em 1958, o projeto de lei que regulamentaria a formação em Psicologia, denominava o profissional de *psicologista* (Oliveira *et al.*, 2017).

Em 1959, a Associação Brasileira de Psicólogos e a Sociedade de Psicologia de São Paulo desenvolveram um substitutivo ao anteprojeto anterior. Nele constava a formação de bacharelado em três séries anuais e um curso de licença, também composto de três séries anuais (Oliveira *et al.,* 2017).

Foi, finalmente, no ano de 1962, que a profissão de psicólogo foi regulamentada mediante a Lei n. 4.119/62, e o parecer do Conselho Federal n. 403 estabeleceria o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia. A formação em Psicologia no Brasil passou a oferecer três habilitações: *licenciatura*, centrada na docência; *bacharelado*, que formava pesquisadores; e a *formação de psicólogo*, que habilitava para a prática clínica (Oliveira *et al.,* 2017). Entretanto, para a função de licenciatura, haveria como pré-requisito a obrigatoriedade de ter concluído uma das outras duas habilitações (Rudá; Coutinho; Almeida Filho, 2019).

Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019) destacam que os cursos de graduação em Psicologia cresceram, consideravelmente, pelo Brasil nos anos 1960 havendo aumento de 3.500% de estudantes entre 1962 e 1968. Os autores ainda destacam que, ao longo de meio século de regulamentação, grande parte dos cursos investiram apenas na habilitação de psicólogo, uma vez que, comparada às outras duas, esta era a área mais demandada pelos estudantes (Rudá; Coutinho; Almeida Filho, 2019).

Na década de 1970, os estágios curriculares supervisionados ganharam relevância, tornando-se obrigatórios, após a implementação da Lei n. 5.692, de 1971, para as áreas da saúde e dos setores primário e secundário da economia (Cury; Neto, 2014). Também em 1971 o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais foram criados pela Lei n. 5.766, com o intuito de fiscalizar e orientar o exercício profissional, visando garantir o compromisso ético na prestação de serviços dos psicólogos. Em 1975 as duas entidades elaboraram o primeiro Código de Ética do Psicólogo (Oliveira *et al.*, 2017).

Mediante as preocupações quanto à formação profissional do Psicólogo, em 1992 ocorreu o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos, que teve, como resultado, a Carta de Serra Negra[3] (que é um importante documento sobre a formação profissional do psicólogo brasileiro) e a aprovação, no plenário, dos princípios norteadores para a formação acadêmica (Oliveira *et al*., 2017).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, foi promulgada em 20 de dezembro. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), convocou - pelo Edital n. 04/97 -, as instituições de Ensino Superior (IES) para formularem propostas para as novas diretrizes curriculares que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Também foi sugerido que as DCNs oferecessem maior autonomia às IES quanto à definição dos currículos de seus cursos, o que fez com que ocorresse a substituição do sistema de currículos mínimos (Oliveira *et al.,* 2017).

Entretanto, a comissão que propôs as modificações não considerou as diretrizes da primeira comissão nem as deliberações que a categoria havia construído ao longo de mais de dez anos, mesmo estas sendo propostas pelo próprio Fórum Nacional de Formação e Psicologia. Tal impasse fez com que ocorresse um longo processo de discussão abrangente e democrático para resolver essa questão (Oliveira *et al*., 2017). Os autores ainda destacam que também havia diferenças quanto à concepção de formação, discutindo se esta deveria ser de carácter generalista ou de estudos aprofundados em áreas específicas.

Após um longo período de debates, as partes acordaram com a proposta de formação generalista, com ênfases curriculares compostas por um período de estudos concentrados e estágios de, pelo menos, dois domínios da Psicologia, eleitos pelos cursos, e que o estudante teria o direito de escolha (Oliveira *et al.,* 2017). Foi decidido, também, que os cursos teriam

[3] Nela constam elementos tais como: a subjetividade compreendida no entrelaçamento das múltiplas dimensões da Psicologia; o compromisso social e ético frente à realidade brasileira; a pluralidade dos aportes teóricos, campos e práticas; interdisciplinaridade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; e a postura reflexiva (Oliveira *et al.,* 2017).

uma terminologia única, formação de psicólogo, sendo publicada na DCN de 2004 (Oliveira *et al.,* 2017; Rudá; Coutinho; Almeida Filho, 2019).

Foi no ano de 1997 que o Ministério da Saúde reconheceu a Psicologia como uma das treze categorias profissionais de nível superior que compõem a área da Saúde, com a Resolução CNS n. 218. Em 1998, o Conselho Nacional de Saúde (CNS) promulgou a Resolução CNS n. 287, ampliando o número de profissões reconhecidas, na área da Saúde, reafirmando a presença da Psicologia entre elas (Oliveira *et al.,* 2017).

Em 1999 foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), com o objetivo de desenvolver e aprimorar a formação em Psicologia no Brasil. A entidade propõe a articulação entre os órgãos da profissão, o âmbito da pesquisa, do mundo do trabalho e os acadêmicos da graduação (Oliveira *et al.,* 2017).

De 2004 até 2011, houve a discussão quanto à licenciatura em Psicologia. E, após sete anos, as novas DCNs de 2011 foram implementadas, sugerindo a inclusão da habilitação complementar em licenciatura. Essa habilitação deve ser acompanhada por um projeto pedagógico específico para a formação de professores de Psicologia para a educação básica. Porém, ao considerar o contexto prático, Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019) ressaltam que as Instituições de Ensino Superior (IES) se mantiveram indiferentes quanto às DCNs de 2011. Os achados dos autores destacam como tal cenário revela a fragilidade quanto à valorização da licenciatura em Psicologia, como habilitação no País (Rudá; Coutinho; Almeida Filho, 2019).

Atualmente, encontram-se em vigor as DCNs publicadas em 11 de outubro de 2023, por meio da Resolução CNE/CES nº1. Segundo informações divulgadas no site do CFP[4], as principais melhorias apresentadas referem-se à definição de um modelo de perfil de atuação do profissional de Psicologia, à ampliação da possibilidade das ênfases curriculares - com a elaboração sobre a prática de mediação de conflitos - além de elucidar com mais clareza sobre o processo de formação do professor(a) de Psicologia, correspondente à antiga Licenciatura em Psicologia (CFP, 2023).

Entretanto, para fins deste trabalho, também serão adotadas algumas informações das DCNs revisadas no ano de 2018, tendo em vista a data do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da IES dos participantes da pesquisa. As DCNs de 2018 foram organizadas em parceria com a gestão de 2016-2019 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), da gestão 2017-2019 da

[4] Informações encontradas no site oficial do CFP, no *link* disponível em: https://site.cfp.org.br/mec-publica-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-os-cursos-de-psicologia/. Acesso em: 21 out. 2025.

Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) e da gestão 2017-2020 da Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi).

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PSICOLOGIA

As DCNs são normas e procedimentos obrigatórios para orientar tanto o planejamento do currículo quanto a rede de ensino. Elas auxiliam na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas que devem ser atingidas. São as indicações que devem ser seguidas para elaborar um currículo; oferecem as metas e os objetivos que devem ser almejados e alcançados para cada curso (Paraíso, 2023).

No caso do curso de Educação Superior em Psicologia, as Diretrizes Curriculares visam preconizar os requisitos de formação para habilitar o psicólogo e favorecer a discussão sobre sua atuação e a formação necessária no campo da Saúde (Ribeiro; Luzio, 2008).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018) aponta que as diretrizes norteadoras da Psicologia se concentram nos direitos humanos, na laicidade, no respeito à diversidade, no enfrentamento das desigualdades, assim como no comprometimento social, em uma formação generalista, ética e cientificamente orientada.

Em 2018, foi realizada uma nova revisão das DCNs, a fim de mobilizar docentes, estudantes e profissionais frente à preocupação sobre o projeto do Ministério da Educação quanto ao interesse de permitir a formação totalmente a distância em cursos da área da Saúde. As três entidades - CFP, ABEP e Fenapsi - consideraram esse projeto uma ameaça à qualidade dos cursos de Psicologia, em especial no que se refere à formação dos estudantes e à oferta de um trabalho qualificado e ético para a sociedade (CFP, 2018). Nas atuais DCNs dos cursos de Graduação de Psicologia (Brasil, 2022), discorre-se sobre cinco pontos principais:

Quadro 1 - DCNs do Curso de graduação em Psicologia

(continua)

Eixo	Descrição
Princípios e fundamentos dos cursos de Psicologia	Baseiam-se em valores éticos e têm compromisso com o desenvolvimento científico. Consideram os contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos na formação do psicólogo.
Organização dos cursos de Psicologia	Busca formação generalista com, no mínimo, duas ênfases curriculares. Deve incluir um Serviço-Escola para a comunidade e ter duração de 4 mil horas, com 20% delas dedicadas a estágios supervisionados. Prevê, no ensino, o uso de tecnologias atuais.

(conclusão)

Competências e habilidades	Desenvolvem competências científicas (compreensão da ciência como sistema de conhecimento) e profissionais (atuação em diferentes contextos), preparando o estudante para lidar com os conhecimentos e métodos da Psicologia.
Projeto Pedagógico Complementar	Esse projeto deve ser atual e coerente. O TCC deve estar relacionado ao núcleo comum ou a uma ênfase. Prioriza a formação científica, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias, seguindo as exigências legais.
Formação de professores de Psicologia	Compreende Licenciatura complementar e diferenciada, que pode ser cursada conjuntamente ou após a Graduação em Psicologia. Promove uma prática reflexiva e crítica, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os marcos legais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Assim como foi mencionado anteriormente, as atuais DCNs têm por objetivo o compromisso social, uma formação generalista, científica e ética (CFP, 2018). Por outro lado, estudos como o de Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019) apontam a fragilidade desse tipo de proposta pedagógica, questionando a qualidade de um profissional com esse amplo escopo generalista, além de um preparo superficial devido ao curto espaço de tempo para a formação. Tais constatações também podem se articular com as preocupações de uma formação identitária como profissional, assim como destacaram Macêdo, Souza e Nunes (2021).

3 O CURSO DE PSICOLOGIA NA INSTITUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

O material apresentado neste capítulo tem como objetivo explicitar o desenvolvimento histórico e a evolução da matriz curricular do curso de Psicologia, na instituição em que os participantes da pesquisa desenvolveram sua formação acadêmica. Em seguida, o capítulo busca destacar as expectativas formativas projetadas para o futuro egresso. Essa abordagem possibilita compreender não apenas a trajetória institucional do curso, mas também os pressupostos pedagógicos que orientam a constituição do perfil profissional almejado. Adicionalmente, o material fornece o contexto essencial para a análise posterior das experiências relatadas pelos participantes do estudo.

3.1 INTRODUÇÃO HISTÓRICA

O curso de Psicologia, na universidade dos participantes do estudo, obteve autorização de funcionamento em 1978, a partir da Resolução CEPE n. 07/78, iniciando suas atividades em março do ano seguinte. Seu primeiro currículo foi aprovado pela Resolução CEPE n. 02/80, fundamentando-se no Parecer CEF n. 403/62 e na Resolução MEC n. 19/62, documentos que estabeleciam a duração e o currículo mínimo dos cursos de Psicologia no Brasil (Maggi *et al*., 2020). A primeira turma graduou-se em 1983, sendo composta por 25 formandos[5].

No ano de 2025, o curso de Psicologia completou 46 anos de existência, tendo passado por diversas reformulações curriculares ao longo de sua trajetória. Tais modificações refletem a necessidade de manter o processo formativo, alinhado às demandas contemporâneas da profissão e da sociedade, exigindo análises e revisões periódicas da estrutura acadêmica. A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais marcos evolutivos do currículo.

A primeira mudança significativa ocorreu em novembro de 1984, quando houve redistribuição das disciplinas obrigatórias e eletivas, a partir do quinto semestre, além da ampliação do tempo de duração dos estágios, para um ano em cada área. Essas alterações foram formalizadas através das Resoluções CEPE n. 24/84 e n. 26/84, esta última autorizando o Plano Curricular n. 228B (Maggi *et al*., 2020).

Em outubro de 1986, foram aprovadas as diretrizes gerais para os estágios curriculares, que estabeleceram ajustes no plano de execução curricular. Posteriormente, a Resolução

[5] Disponível em https://surl.li/ffbhav. Acesso em 05 dez. 2025.

CEPE n. 11/89 aprovou novas diretrizes para os estágios, enquanto a Resolução CEPE n. 19/91 modificou os pré e correquisitos das disciplinas. Essas mudanças foram consolidadas em agosto de 1993, entrando em vigor no ano seguinte (Maggi *et al*., 2020).

Em novembro de 1996, implementou-se nova alteração de pré-requisitos, incluindo a estruturação dos estágios obrigatórios, nas áreas de Psicologia Organizacional I e II, Clínica I e II, Comunitária I e II e Escolar I e II, ampliando, significativamente, as experiências práticas dos estudantes (Maggi *et al*., 2020).

Um marco importante ocorreu em 1998 com a implementação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), passando a ser desenvolvido, a partir do segundo semestre daquele ano, quando a turma, matriculada no currículo F, alcançou o penúltimo semestre (Mariani, 2010). O TCC estabeleceu-se como oportunidade fundamental, para que os estudantes desenvolvam pesquisa original, incentivando a investigação científica e a sistematização do conhecimento na área.

No final de 2004, o Curso adequou-se às normativas da Instituição, incorporando as atividades complementares como componente obrigatório, para contemplar as categorias de ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se ainda que, nesse período, também houve a elaboração e, sequencialmente, a aprovação da Resolução n. 8/04 proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de definir as DCNs dos cursos de Psicologia. Estas continham as orientações, os princípios, os fundamentos, as condições de oferta e os procedimentos para o planejamento, a implementação e avaliação dos Cursos no Brasil (Maggi *et al*., 2020).

Conforme Maggi *et al*. (2020), o currículo G, aprovado em 2007, representou transformação substancial na estrutura do Curso. Resultado de reformulação do projeto pedagógico, realizada entre 2004 e 2007, manteve o Curso na área das Ciências Humanas e, atendendo às DCNs, introduziu os Estágios Básicos I, II, III e IV. Essa inovação antecipou o contato do acadêmico com o fazer psicológico por meio de práticas observacionais, da elaboração de diagnósticos institucionais, da compreensão de fenômenos grupais e do planejamento de intervenções (Carpena; Conte; Pereira, 2010).

Ainda em 2007, implementaram-se as ênfases *Saúde e Processos Clínicos* e *Organizações e Trabalho*, disponibilizadas como optativas, a partir do oitavo semestre. Essa divisão permite ao acadêmico escolher quais conteúdos deseja aprofundar, e em quais disciplinas deseja se especializar, para tornar-se protagonista de sua formação (Carpena; Conte; Pereira, 2010). Entretanto, ressalta-se que a escolha das ênfases não teve caráter exclusivo, sendo possível cursar ambas (Maggi *et al*., 2020).

No ano de 2015, ocorreu outra mudança significativa no currículo: foram implementados os *Laboratórios de Prática Psicológica I* e *II* e a reestruturação dos estágios obrigatórios em *Organizações e Trabalho I* e *II* e *Clínica Ampliada I* e *II* (Maggi *et al.*, 2020). As ênfases passaram a ser oferecidas na forma de disciplinas específicas, garantindo que todos os egressos tivessem experiência mínima em ambas as áreas, independentemente de suas preferências profissionais futuras. Tal escolha se torna pertinente, pois não é possível prever se o estudante irá de fato trabalhar na área de ênfase escolhida. Portanto, essa decisão pedagógica reconhece a imprevisibilidade das trajetórias profissionais, exigindo que o egresso tenha, ao menos, uma experiência na área - mesmo que esta não seja a ênfase desejada -, o que lhe confere uma formação abrangente.

Ainda em 2015, a Resolução CEPE n. 63/15 regularizou a formação complementar para o exercício da docência em Psicologia, adequando-se às DCNs estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em março de 2011, o que ampliou as possibilidades formativas do Curso. Em agosto de 2017, atendendo à reestruturação curricular institucional que abrangeu todos os cursos da Universidade, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Psicologia realizou análise minuciosa do currículo vigente, adequando-o aos novos documentos institucionais e às DCNs atualizadas.

É importante ressaltar que o Curso de Psicologia se mantém alinhado aos princípios de uma Universidade Comunitária, comprometendo-se com o desenvolvimento regional sustentável e com a formação de cidadãos éticos em suas relações profissionais e sociais. Essa orientação se reflete nas dimensões social, cultural, política e ambiental do projeto pedagógico.

Conforme destacam Carpena, Conte e Pereira (2010), o Curso objetiva formar egressos capacitados para atuarem na realidade contemporânea, fundamentados em valores éticos e de liberdade, com compreensão crítica do contexto histórico-cultural e sensibilidade às necessidades da sociedade. Essa perspectiva formativa transcende o mero domínio técnico e visa ao desenvolvimento de profissionais reflexivos e socialmente comprometidos.

No que tange aos referenciais orientadores, o curso de Psicologia tem como objetivo a formação integral do(a) psicólogo(a), fundamentada em conhecimentos teórico-práticos. Objetiva capacitar o profissional para contribuir efetivamente com o bem-estar humano, preparando-o para atender aos atuais desafios éticos, sociais e humanos, juntamente com a inter-relação com as demais áreas do saber científico-profissional (Maggi *et al.,* 2020).

Para tanto, o Curso utiliza como base três referenciais orientadores (Maggi *et al*., 2020):

a) *paradigmas da ciência contemporânea:* a ciência contemporânea se caracteriza por constantes transformações e questionamentos, rompendo com paradigmas tradicionais e superando atitudes dogmáticas. Rejeita a concepção de conhecimento como pronto e inquestionável, assumindo uma postura crítico-criativa. Torna-se fundamental contemplar diferentes enfoques teóricos para compreender a realidade, mantendo referenciais em constante revisão. Cada área deve definir métodos específicos e pertinentes ao seu objeto de estudo, sem buscar generalizações universais;

b) *referenciais ético-políticos:* fundamenta o fazer educacional nas necessidades regionais para formar profissionais preparados para intervir com base em princípios éticos e de liberdade. O Curso se alicerça em princípios tais como: respeito à pessoa, responsabilidade social, inovação, gestão democrática e sustentabilidade. Para a Psicologia, destacam-se três eixos: compromisso ético-social-inclusivo, compromisso efetivo com o bem-estar das pessoas e de grupos, e ênfase na promoção da saúde além da recuperação;

c) *referenciais epistemológico-educacionais:* a Psicologia evoluiu ao superar paradigmas de simplificação e buscar um retorno à totalidade do sujeito e ao fenômeno, numa "revolução" paradigmática. Substitui modelos de causalidade linear por causalidade circular, fundamentados no pensamento sistêmico. Propõe a passagem da objetividade tradicional para a intersubjetividade, para reconhecer a realidade como coconstrução científica. O fazer pedagógico deve formar profissionais autônomos, estabelecendo uma "via de mão dupla" entre teoria e prática, numa perspectiva sistêmico-interativa.

3.2 ABORDAGENS E ÁREAS DE ATUAÇÃO DO EGRESSO

Embora a prática profissional na Psicologia ainda esteja, frequentemente, associada ao contexto clínico, é fundamental reconhecer que o exercício profissional do(a) psicólogo(a) não se limita apenas a essa área específica. Mais ainda, devido ao fato de a Universidade situar-se em uma região caracterizada como polo industrial, a atividade do psicólogo tem se ampliado para além da clínica tradicional. Essa configuração regional faz com que a atuação clínica não se configure como prioridade absoluta na formação, mas sim como uma das múltiplas possibilidades de inserção profissional, refletindo a diversidade e amplitude do campo psicológico contemporâneo. Conforme lembram Carpena, Conte e Pereira (2010, p. 68):

> O percurso da formação deverá, portanto, ser rico em oportunidades para que o aluno entre em contato, discuta, analise o contexto sociopolítico e econômico da

> região e do País, identificando suas fragilidades e seu potencial, para, então, esboçar e implementar ações que levem em conta tal realidade, bem como se antecipar à emergência de problemas e intervir nessa direção.

Desta forma, a demanda da região reflete a necessidade de profissionais preparados para atuar em diferentes áreas e, por esta razão, a proposta ofertada pelo Curso visa a preparar o acadêmico, a fim de atender às demandas contemporâneas, e inseri-lo, adequadamente, no mercado de trabalho.

O Projeto Pedagógico do curso de Psicologia (Maggi *et al.,* 2020) destaca, principalmente, as seguintes áreas, e faz breve contextualização sobre seu objetivo:

Quadro 2 - Áreas de atuação da Psicologia

Área da Psicologia	**Definição**
Clínica	Foca em atendimentos individuais e em grupo de diversas faixas etárias, tratando demandas como atendimento individual, familiar e de casal, orientação vocacional e avaliação psicológica.
Saúde	Promove e mantém a saúde em todos os níveis, atuando em diferentes contextos, desde a clínica até a comunidade.
Hospitalar	Capacita para a atuação em hospitais, oferecendo suporte psicológico a pacientes clínicos e cirúrgicos e seus familiares em diversas unidades, como UTI e clínicas pediátricas.
Escolar	Auxilia no processo de ensino e aprendizagem e apoia alunos, professores e pais, atuando em todos os níveis de ensino.
Organizacional	Prepara para atuar em contextos de trabalho, com foco em processos seletivos, treinamento, qualidade de vida e preparação para a aposentadoria.
Forense/Jurídica	Capacita o profissional para auxiliar em processos jurídicos, elaborando laudos periciais e atuando em áreas como saúde mental, criminologia e mediação.
Do Trânsito	Estuda o comportamento de motoristas e pedestres, avaliando o perfil psicológico de condutores e a segurança no tráfego veicular.
Do Esporte	Estuda fatores emocionais que afetam atletas, como ansiedade e concentração, além de avaliar os benefícios do esporte para o bem-estar do indivíduo.
Do Consumidor	Capacita para a elaboração e análise de pesquisas de mercado, investigando o comportamento humano, marketing e políticas públicas.
Social/Comunitária	Estuda as interações sociais e as influências que elas exercem sobre os indivíduos e a convivência em sociedade.
Magistério e Pesquisa	Prepara para atuar no ensino e na pesquisa, gerando conhecimento e oferecendo benefícios para a comunidade em setores públicos e privados.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Conforme evidenciado no quadro apresentado, é possível afirmar que o objetivo central da formação profissional em Psicologia consiste em capacitar o(a) futuro(a) psicólogo(a) para

atuar em múltiplos contextos e ambientes de trabalho, que incluem: empresas, organizações não governamentais, políticas públicas, instituições de ensino, hospitais, clínicas, centros de Saúde, serviços de reabilitação, centros de pesquisa, consultorias especializadas e modalidades de atuação autônoma. O Curso objetiva formar um profissional versátil e competente, para intervir de forma qualificada em cenários diversificados. Esse perfil transita da prática clínica tradicional a contextos organizacionais, comunitários e sociais, o que demonstra a amplitude e a interdisciplinaridade que caracterizam o campo do psicólogo na contemporaneidade e suas demandas profissionais.

3.3 ORGANIZAÇÃO E GRADE CURRICULAR

A organização curricular se fundamenta a partir das orientações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e DCNs, atendendo aos princípios de não especialização, interdisciplinaridade e flexibilidade (Maggi *et al.,* 2020). Com vistas à formação generalista, o currículo básico está organizado em seis eixos estruturantes (Maggi *et al.,* 2020), brevemente resumidos:

Quadro 3 - Eixos temáticos do Curso de Psicologia

(continua)

Eixo temático	**Período de estudo**	**Descrição**
Eixo I - Fundamentos Epistemológicos e Sócio-histórico-culturais	Principalmente nos três primeiros semestres	Compreensão dos fundamentos históricos, filosóficos, socioculturais e epistemológicos que sustentam o saber psicológico, o espaço profissional e a prática em Psicologia.
Eixo II - Processos Básicos do Comportamento Humano	Do 2º ao 4º semestre	Foco na Psicologia experimental e nos diferentes processos e fenômenos básicos do comportamento humano, com base em teorias clássicas e contemporâneas.
Eixo III - Processos de Investigação em Psicologia	Do 3º semestre em diante	Sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a investigação, tanto na pesquisa científica quanto na intervenção profissional em Psicologia.
Eixo IV - Constituição Biopsicossocial do Ser Humano	Do início do curso até o 4º semestre	Abordagem da constituição do sujeito em diferentes dimensões (biológica, psicológica, social) e sob diferentes vieses teóricos.

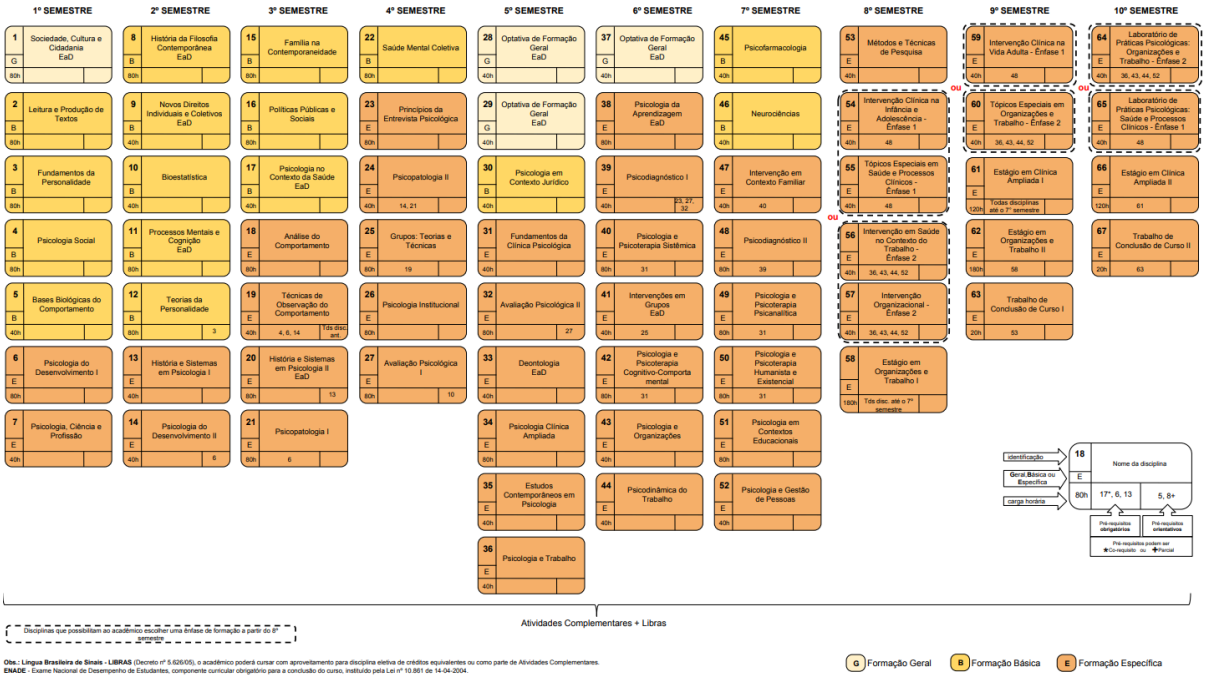
(conclusão)

Eixo V - Fenômenos Sociais/Institucionais	Do início do curso até o 7º semestre	Análise, compreensão e intervenção em fenômenos grupais, sociais e institucionais, com base nas principais teorias da área.
Eixo VI - Clínica em Contextos diversos - Compreensão e intervenção	Do 5º semestre em diante	Elaboração e construção de possibilidades de intervenção, individual e grupal, a partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O currículo do curso de Psicologia é estruturado a partir desses seis eixos formativos estabelecidos pelas DCNs, cuja articulação orienta a definição da matriz curricular e assegura uma organização pedagógica que integra teoria e prática. Para este trabalho, foi analisado o currículo R, vigente desde 2017 e atualmente em funcionamento. Esse currículo cumpre as exigências regulamentares da formação em Psicologia, totalizando 4.280 horas de carga horária, das quais 240 correspondem às atividades complementares obrigatórias, 240 de estágio na área clínica e 360 na ênfase organizacional (Maggi *et al*., 2020). A seguir, encontra-se a representação gráfica das disciplinas presentes no currículo:

Figura 1 - Representação gráfica do currículo de Psicologia



Fonte: Maggi *et al.,* (p. 56, 2020)[6].

Partindo da perspectiva apresentada na pesquisa de Braga, Silva e Oliveira (2020), a estrutura curricular do curso de Psicologia pode ser compreendida em três blocos formativos

[6] Disponível em: https://l1nq.com/VuDol, acesso 15 dez. 2025.

distintos. O bloco inicial abrange do primeiro ao sexto semestres e se concentra nos estudos das principais abordagens teóricas e no desenvolvimento do pensamento crítico do estudante. O segundo bloco, de formação intermediária, estende-se do sexto ao nono semestres, caracterizando-se pela aproximação com estudos de caso e atividades práticas supervisionadas. O bloco final corresponde aos últimos semestres da graduação e contempla os estágios finais, além da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Tratando-se das disciplinas, pode-se observar que são divididas e classificadas como de formação geral, formação básica e específica, sendo as primeiras duas com enfoque no desenvolvimento de competências básicas e de habilidades, tais como: comunicação, expressão, observação, normas técnicas de habilidades interpessoais (Maggi *et al.*, 2020). Estas disciplinas concentram-se no bloco inicial, visando à formação generalista do acadêmico, além de iniciar o preparo do estudante para desenvolver capacidades de observação sistemática, análise crítica, elaboração de diagnósticos e formulação de propostas de intervenção fundamentadas.

O Curso também dispõe, em seu currículo, de disciplinas na modalidade de Educação a Distância (EaD). São disciplinas mediadas pelos recursos tecnológicos, realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela IES. Essa modalidade oferece flexibilidade pedagógica e permite ao acadêmico organizar seus estudos, conforme sua disponibilidade, através de diálogo pedagógico-virtual, que, de acordo com o PPC (Maggi *et al.,* 2020), respeita o perfil e promove a autonomia do estudante.

No segundo bloco, encontram-se disciplinas específicas que oferecem um conjunto de estudos voltados aos interesses dos acadêmicos para sua formação profissional. Presentes nos últimos semestres, são disciplinas que visam à construção e consolidação de competências e habilidades, a fim de complementar e aprofundar o que inicialmente foi trabalhado no núcleo básico de disciplinas (Maggi *et al*., 2020). Divididos em duas ênfases, denominadas *Saúde e processos clínicos* e *Organizações e trabalho*, são um diferencial do curso de Graduação em Psicologia, que, segundo as DCNs (Brasil, 2022), permitem ao aluno optar pelos conhecimentos, nos quais deseja se aprofundar, durante seu processo de formação.

A primeira ênfase fundamenta-se nos princípios ético-científicos da atividade clínica clássica, mantendo-se atenta às demandas contemporâneas da profissão. A segunda concentra-se na prática psicológica aplicada aos contextos organizacionais e ao mundo do trabalho, capacitando o futuro profissional para atuar nestes ambientes específicos. Essa estrutura, conforme mencionado anteriormente, permite ao estudante protagonizar sua

formação, escolhendo os conhecimentos que deseja aprofundar, conforme seus interesses profissionais.

O Curso oferece quatro estágios obrigatórios: *Clínica Ampliada I* e *II* e *Organizações e Trabalho I* e *II.* Embora organizados segundo as ênfases curriculares, todos os estágios têm caráter obrigatório para garantir que cada estudante vivencie ambos os contextos de atuação, independentemente de suas preferências profissionais. Essa estratégia pedagógica assegura formação abrangente e apresenta ao acadêmico a diversidade de campos de atuação na Psicologia.

Ainda, o Curso também oferece os *Laboratórios de Práticas I* e *II*, ofertados como disciplinas de 30 horas. Nessa situação, o acadêmico se insere em um contexto multidisciplinar, em que realiza trabalhos práticos para atender a diferentes públicos com diferentes áreas do conhecimento. Esses laboratórios surgiram no formato de disciplinas a fim de complementar os estágios obrigatórios, proporcionando experiências além do consultório clínico e inserindo os estudantes em contextos práticos diferenciados. Assim, estes ocorrem em locais como, por exemplo, o Serviço de Assistência Jurídica (SAJU), Centro Clínico (Ceclin), Clínica de Fisioterapia e Instituto de Medicina do Esporte (IME), Vila Poliesportiva, Hospital Geral (HG), Escola de Formação de Lideranças, dentre outros.

Por fim, encerrando o bloco final, o Curso tem como requisito obrigatório a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Maggi *et al*., 2020). Assim como foi mencionado anteriormente, esta atividade acadêmica oportuniza ao estudante a produção de conhecimento científico própria na área, que exige a elaboração de projeto de pesquisa e, posteriormente, a apresentação para uma banca examinadora. O TCC culmina o processo formativo e o integra às competências de pesquisa, análise crítica e comunicação científica, desenvolvidas ao longo da graduação.

Em conclusão, compreende-se que o curso de Psicologia dessa IES apresenta uma arquitetura pedagógica cuidadosamente estruturada, voltada a articular uma formação teórica generalista com experiências práticas diversificadas. A progressão dos blocos permite um desenvolvimento gradual e consistente das competências necessárias para a constituição do perfil profissional e entrada no mercado de trabalho. Antes de avançar para a análise do desenvolvimento da identidade profissional dos acadêmicos, é abordada, no próximo capítulo, uma compreensão do conceito de identidade, bem como a perspectiva teórica que servirá de base para articular as informações que foram discutidas no presente capítulo.

4 IDENTIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: CONCEITOS E RELAÇÕES

4.1 SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADE: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Identidade é um conceito amplo e complexo que pode ser observado e compreendido por diferentes perspectivas. Isso faz com que seja impossível estabelecer um conceito universal, senão superficial, para a palavra *identidade*. Afinal, pode-se dividi-la em subcategorias, tais como: identidade pessoal, social, de gênero, cultural, profissional e/ou étnica. Em minha dissertação de Mestrado, discuti brevemente a possibilidade de uma *identidade online* (Niederauer, 2022). Por isso, destaco que realizar uma definição precisa de *identidade* exigiria um amplo estudo que valer-se-ia a um trabalho destinado apenas para esse tema.

O propósito desta tese não visa explorar as tantas distinções quanto à definição de *identidade*. Por conta disso, será priorizado preferencialmente o contexto pessoal, que se compreende como de caráter subjetivo, bem como o contexto social do sujeito em relação ao mundo. Isso não descredibiliza as demais definições ou subcategorias citadas anteriormente, mas pode fazer com que essas mesmas subdivisões venham a se articular nestes dois contextos, ao longo deste estudo.

Inicio as discussões sobre esse tema a partir da perspectiva de Bauman (2005) sobre *identidade*. O filósofo polonês faz uma interessante analogia ao comparar a identidade pessoal com um "quebra-cabeça", em que não se sabe ao certo quantas peças faltam para ser completado ou que figura ele formará. Antes de algo predefinido, o indivíduo estará num constante processo de desenvolvimento, cujo produto pode variar à medida que o sujeito se desenvolve. Hall (2006) corrobora essa perspectiva, afirmando que a identidade está sempre em processo de formação, o que fará com que permaneça quase sempre *incompleta*.

E, por estar nesse processo de constante aperfeiçoamento, Menezes (2016) desenvolve a ideia de que a identidade é passível de mutações frente às situações em que se encontra ou a quem o sujeito se referir. Dessa forma, entende-se a partir dessa percepção que a identidade jamais será algo *estático* ou *fixo*.

Identidade também evoca *identificação.* Pode-se pensar em *identidade* como a forma pela qual me identifico para o *outro*. Utiliza-se aqui o exemplo "sou um brasileiro". Ao afirmar minha nacionalidade, estou definindo formas de eu ser reconhecido: sou *brasileiro* por ser descendente de brasileiros; por eu ter nascido no país Brasil; por ser brasileiro, o português pode ser a minha possível língua materna; e eu possuo determinados hábitos

herdados de minha cultura. Entretanto, essa afirmação evoca, consequentemente, uma série de negações. Ao me definir como *brasileiro*, ao mesmo tempo determino que não sou argentino ou japonês. Por isso, Silva (2000) afirma que *identidade*, à parte de uma característica positiva do indivíduo, do *aquilo que eu sou*, também é concebida por sua diferença, sua oposição a outras identidades.

Bes *et al.* (2020) desenvolvem precisamente esse raciocínio, sugerindo que, para compreender melhor como ocorre a formação de identidade, é necessário observá-la no processo sequencial de três dimensões: *negação*, *diferença* e *relação*.

Sobre a *negação*, Bes *et al.* (2020) propõem que constituímos nossa identidade ao identificar aquilo que não somos. O fato de me afirmar como algo desperta uma cadeia de negações em contrapartida. Utiliza-se como exemplo o proposto pelo autor: o sujeito é calmo por não ser nervoso ou agressivo (Bes *et al.,* 2020). A partir dessa perspectiva dicotômica, compreende-se que a definição do que o sujeito é ou pretende ser é resultado de uma opção que o exclui das demais possibilidades.

Para a segunda dimensão, Bes *et al.* (2020) retomam a perspectiva de Woodward (2000), que reforça que a identidade depende da *diferença*. Para a autora, é a partir das diferenças que os significados dos sistemas classificatórios são produzidos. Entra-se no contexto em que o sujeito passa a formar sua identidade no momento em que se identifica como diferente daqueles que com ele não se enquadram ou não se identificam. Nessa dimensão, Woodward (2000) salienta que as diferenças se estabelecem por conta de sistemas classificatórios nos quais os significados são produzidos.

Entretanto, Bes *et al.* (2020) advertem para quando a *diferença* é utilizada em um sistema classificatório para realizar juízo de valor e desenvolver representações negativas que depreciam outras identidades. As características classificatórias podem fazer com que a identidade do sujeito acarrete estereótipos, o que pode estigmatizar o sujeito e deteriorar sua identidade (Goffman, 1988).

Por tais questões, Bes *et al.* (2020) alertam para haver cautela quanto a esse ponto, em especial no que diz respeito aos valores. Afinal, as diferenças também são compreendidas como marcadores que constituem o ser, tornando-o singular e que passará a ser reconhecido e valorizado socialmente.

Por fim, há o caráter *relacional*, cuja identidade é produzida por conta das relações produzidas nos grupos sociais e em instituições que colaboram com as experiências como sujeitos (Bes *et al.,* 2020). A identidade é manifestada por conta das interações sociais e é

observada e avaliada a partir da sua interação com o *outro* ou com o contexto em que está inserida.

4.2 IDENTIDADE NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DE ERIK ERIKSON

Para dar continuidade à definição de *identidade,* destaca-se a perspectiva deste termo na Psicanálise de Erik Erikson, pois se utiliza suas lentes teóricas para a futura análise deste trabalho. Além das obras dos próprios psicanalistas, também são utilizadas as de estudiosos que comentam suas teorias.

Assim como mencionado pelos demais autores no texto anterior, Erikson (1987, p.21) reconhece que uma parte da formação de identidade está diretamente ligada à interação com o *outro*.

> A formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles.

Em sua concepção, a formação de identidade exige do sujeito o constante e simultâneo exercício de reflexão e análise quanto ao seu *self* na perspectiva do *outro*. É a interconexão entre a percepção pessoal e a influência do *outro*, pois, na apresentação do *self* para o *outro,* evoca-se uma reação interpretativa, na qual os contrastes identificados pelo *outro* refinariam a identidade do *self* (Erikson, 1987).

Erikson (1998) compreende que o processo de formação da identidade ocorre principalmente durante a adolescência, porém não se limita apenas a esse estágio. Para o autor, essa formação é um processo contínuo e dinâmico, que mantém continuidade ao longo de sua vida. É um processo de exploração de diferentes valores, crenças e papéis, construída por meio de interações sociais e da resolução de desafios, que contribuem para a integração e coesão do seu senso sobre si mesmo. Para tanto, Erikson elaborou a teoria do *desenvolvimento psicossocial*, em que discorre que a vida do ser humano é composta por oito estágios. Cada um desses estágios envolve uma crise[7] psicossocial a ser resolvida, a qual constituirá o indivíduo. É através dessas fases que ocorre o crescimento psicológico e o

[7] Na perspectiva de Erikson (1987), a palavra *crise* não carrega o sentido de "catástrofe", mas sim como "um ponto decisivo e necessário" para o processo de desenvolvimento, o qual repercutirá diretamente no crescimento do sujeito. Trata-se de um impasse que o indivíduo precisa enfrentar, para encerrar uma etapa de sua vida e, então, iniciar a fase seguinte.

desenvolvimento do ser humano. Para cada estágio existe a possibilidade de dois desfechos, resultantes de como o sujeito lida com a crise específica em questão (Erikson, 1998).

Esses desfechos são fundamentais para a constituição de sua personalidade; fazem com que o indivíduo desenvolva ou não uma virtude, que o tornará preparado para os futuros desafios de sua vida (Erikson, 1998). Como afirma o psicanalista, identidade é uma parte fundamental do desenvolvimento humano e descreve o processo pelo qual uma pessoa desenvolve o senso coeso de quem ela é e como ela se encaixa no mundo ao seu redor. Desta forma, reconhece-se que estes estágios não acontecem ocasionalmente e que, também, dependem da interação do sujeito frente ao meio social em que ele está inserido.

Se o resultado desse desfecho for positivo, o que o autor descreve como *ritualização*, seu ego estará melhor preparado para lidar com futuras situações ao longo da vida. Todavia, caso a conclusão seja negativa, nomeada de *ritualismo*, o ego sentir-se-á fragilizado, podendo haver desvalorização do eu (Erikson, 1998). Isso tornaria o sujeito mais vulnerável aos desafios que a vida irá proporcionar, além de o levar a vivenciar uma jornada para compensar ou retrabalhar a lacuna que ficou para trás. O desfecho negativo não significa um fracasso definitivo, mas sim, uma vulnerabilidade que pode ser retrabalhada nas fases posteriores. É importante ressaltar que o resultado do desfecho consiste no predomínio de um dos polos, o que significa que se trata de uma combinação entre os aspectos positivos e negativos, na qual um deles se sobressaí.

Antes de apresentar os oito estágios do ciclo vital proposto por Erikson (1998), é necessário elucidar as lentes psicanalíticas, analisando-se o conceito de *ego* na perspectiva freudiana. Na sua obra *O eu e o id,* de 1923, Freud reelabora sua teoria sobre o aparelho psíquico, complementando-a com o conceito de *id* (isso)*, eu* (ego) e *supereu (*superego).[8] Esta nova reformulação foi denominada de Segunda Tópica Freudiana.

Para Freud (1923), o *ego* é uma das três instâncias psíquicas, juntamente com o *id* e o *superego*, que constituem a mente humana. O *ego* é a parte da psique responsável por mediar as pulsões do *id* com as demandas do mundo exterior. Visa estabelecer uma relação equilibrada entre o indivíduo, o mundo externo e as demandas da realidade (Freud, 1923).

O *id* é a parte mais primitiva da mente e é responsável por abrigar as pulsões de vida e de morte (Freud, 1914). Os impulsos de vida são os que visam à sobrevivência e a

[8] Para o presente trabalho, utiliza-se o texto traduzido pela editora Companhia das Letras, uma vez que representa a tradução direta do idioma alemão, sendo, então, a mais fiel do original escrito por Freud. O termo *ego* foi introduzido nas edições das editoras Delta e Imago, que são traduções, respectivamente, do Francês e Espanhol, no caso da primeira, e do Inglês, no caso da segunda. Entretanto, a fim de evitar conflitos com trabalhos anteriores ou contradições com estudos de outros autores, que tenham utilizado essas fontes, a terminologia antiga será mantida.

continuação da espécie, como a fome, a sede, o desejo sexual e a busca por prazer. Já a pulsão de morte envolve a destruição e a morte, incluindo os sentimentos de raiva, ódio e violência. Enquanto o *id* é movido por paixões e pulsões, o *ego* desempenha o papel da razão (Freud, 1923).

Por último, o *superego* é a instância psíquica que abriga as normas e os valores morais aprendidos pelo indivíduo na sociedade e com seus pais. Representa a consciência e o senso moral do sujeito, exigindo que o *ego* se ajuste aos padrões éticos e morais estabelecidos (Freud, 1923).

Freud apresenta uma analogia do *ego* como uma *pobre criatura* que tem que contemplar *três senhores* e que, consequentemente, está ameaçado por três perigos: o mundo exterior, a libido do *id* e a censura moral do *superego* (Freud, 1923).

Em suma, a teoria de Erikson não nega a teoria freudiana; entretanto, o autor modificou o enfoque, deslocando-o da sexualidade para as questões da identidade e as crises do ego. Dessa forma, ele passou a observar o indivíduo e suas relações sociais, enfatizando os determinantes *socioculturais* e os oito conflitos psicossociais aos quais o sujeito deve se ajustar para um desenvolvimento psicológico esperado. Cada desfecho surge de acordo com a maturação biológica do sujeito e com as demandas sociais.

O primeiro conflito proposto por Erikson (1976,1987,1998) é *confiança básica versus desconfiança básica.* Análoga à fase oral da teoria de Freud, é a primeira crise do ego, que ocorre durante o primeiro ano de vida do bebê. Nessa etapa, o bebê necessita indispensavelmente de um cuidador - que geralmente é sua mãe -, a quem irá depositar toda a sua confiança. A mãe representaria uma espécie de "porto seguro", alguém que lhe apresentará o mundo e que lhe dará tudo de que necessitará para se sentir protegido nele, como alimentação, proteção, afeto e higiene. Quando esse cuidador está distante ou ausente, o bebê experimentará o primeiro sentimento de esperança, aguardando e testemunhando seu retorno. Esse retorno fortalece o *ego* do bebê, que começa a elaborar sua confiança e *esperança*, virtude que o auxiliará na próxima etapa. De acordo com o psicanalista:

> [...] a esperança concede ao futuro antecipado um senso de liberdade de movimento que convida a pulos expectantes, quer na imaginação preparatória quer em pequenas ações iniciantes. E esta ousadia precisa contar com a confiança básica, no sentido de uma confiança que tem de ser, literal e figurativamente, nutrida pelo cuidado materno (Erikson, 1998, p. 54).

Entretanto, caso ocorra o oposto, ou seja, se a mãe não retornar ou se seu retorno for infrequente ou demorado, o bebê começa a se sentir inseguro, gerando a *desconfiança.* Isso

resulta no *retraimento* do bebê, uma vez que sentir-se-á sozinho, vulnerável e por sua própria conta neste mundo. Em razão disso, o papel do cuidador é fundamental no desenvolvimento da segurança interna, confiança e futuras formações de vínculos.

Todavia, o autor ressalta que o excesso de carinho e cuidado também podem ser prejudiciais. Uma vez que a criança, ao entender sua mãe como uma entidade extremamente boa e perfeita, a compreende como *idolismo*; a ideia de idolatria, de ela ser alguém a quem jamais poderá se igualar. Por conta disso, a confiança não é desenvolvida pela quantidade de alimento ou demonstrações de amor, mas sim pela qualidade da relação materna (Erikson, 1976).

Erikson também afirma que a confiança nunca será absoluta, pois afirma que é difícil sobreviver sem um mínimo de desconfiança para nos proteger (Erikson, 1998). Dessa forma, não se trata do excesso de proteção ou privação das frustrações, mas uma elaboração suficiente da segurança a fim de proporcionar a *esperança,* que moverá o indivíduo para explorar o mundo ao seu redor.

O próximo conflito é *autonomia versus vergonha/dúvida.* Durante o segundo e terceiro anos de vida, a criança começa a ter controle de seu corpo e de algumas necessidades pessoais, conseguindo explorar o meio social em que se encontra. Nesse momento, começa sua *batalha pela autonomia*, pois estará desenvolvendo sua maturação muscular, verbalização e a compreensão da interação com o externo (Erikson, 1976). Começará a distinguir os objetos, o que é seu e o que é do *outro*, buscando compreender aspectos da vida numa jornada de independência para testar e investigar suas habilidades no que está ao seu redor.

Por conta disso, a figura do cuidador é fundamental neste desfecho, pois deve mediar o desejo da criança em explorar o mundo ao seu redor, elaborando sobre os limites, normas e regras sociais. A articulação da curiosidade da criança com o intermédio dos responsáveis contribui diretamente no desenvolvimento da estima e autoconfiança.

Entretanto, caso o cuidador seja rígido e tirânico, constrangendo ou criticando a criança em vez de auxiliá-la a compreender as regras e entender seus limites, poderá fragilizar seu ego. Essa fragilização pode resultar em consequências para o indivíduo: como criança, regredirá a um estado dependente; como adulto, inseguro quanto a si mesmo. A *vergonha*, segundo o psicanalista, pressupõe o reconhecimento do próprio sujeito frente à sua exposição e vulnerabilidade, expressando-se como constrangimento e o desejo imediato de se esconder (Erikson, 1976). A criança internaliza a ideia de que há algo de errado consigo, sentindo-se desvalorizada ou inadequada.

Já a *dúvida*, como o autor mesmo sinaliza, é irmã da *vergonha* (Erikson, 1976). Trata-se do autoquestionamento mediante suas próprias capacidades, o que contribui significativamente para a dependência ao seu cuidador, o repressor de sua autonomia. Isso corrobora seu sentimento de autovigilância, autocrítica e incapacidade de fazer suas tarefas por conta própria. Mais ainda, a criança se torna submissa ao *outro*, compreendendo que apenas *sua* perspectiva está correta, e que isso poderá "protegê-la". O indivíduo utiliza a *compulsão* como estratégia para a compensação de suas fragilidades, seja para a vergonha, seja para a dúvida.

Por conta disso, o ideal é que a criança possa ter experiências autônomas com o apoio adequado que concilie firmeza e encorajamento. Isso fará com que a criança se sinta cada vez mais motivada a tomar decisões e experimentar limites com segurança emocional. Destaca-se que a *dúvida* e a *vergonha* não irão desaparecer, mas serão integradas de maneira equilibrada, ensinando limites e respeito ao *outro*. E o equilíbrio deste desfecho lhe atribuirá a *força de vontade*.[9]

Na sequência, ocorre *iniciativa versus culpa.* Análoga à fase fálica da teoria freudiana, entre o terceiro ao sexto anos de vida, a criança começa a identificar as diferenças sexuais e seus papéis na cultura. Nos anos pré-escolares, a criança começa a tomar iniciativas, planejar atividades e almejar algumas metas, adquirindo senso de *responsabilidade*. É importante para que, nesta fase, a criança tenha controle de alguns aspectos de sua vida, contribuindo para que desenvolva ainda mais os aspectos trabalhados nas fases anteriores, como a confiança e autonomia. É uma fase marcada pela experimentação, em que requer cada vez mais a independência emocional, social e intelectual da criança.

A criança tem o desejo de aprender e socializar, utilizando brincadeiras como uma oportunidade para experimentar, criar, imaginar e explorar. Sente prazer em agir e conquistar, usando jogos para testar suas capacidades e aprimorá-las, quando necessário (Erikson, 1976). Sobre essa etapa, o Erikson (1976, p. 237) afirma:

> [...] criança em nenhum tempo está mais disposta a aprender rápida e avidamente, a se tornar maior no sentido de compartilhar da obrigação e da execução, que durante esse período de seu desenvolvimento. Está ansiosa e apta para fazer coisas em cooperação, para juntar-se a outras crianças com o propósito de construir e planejar, e pressurosa por obter o maior proveito das lições de seus mestres e seguir o exemplo dos protótipos ideias.

[9] Na obra de Erikson (1998), o autor denomina essa virtude apenas de *vontade*. Porém, ao ler a obra, entendo que esta virtude possa ser melhor compreendida, se denominada *força de vontade*.

Em contraparte, caso não seja propriamente encorajada ou venha a ser arduamente castigada, poderá internalizar um sentimento de *culpa*. Nesse caso, a criança se sente incapaz de desenvolver suas próprias brincadeiras e atividades, passando a ter medo de arriscar. Isso a impossibilita de desenvolver a virtude deste desfecho, que Erikson denominou de *propósito*.

O quarto desfecho, *diligência versus inferioridade*,[10] ocorre quando a criança entra na fase escolar, entre os 6 e 12 anos de idade. Nessa fase, ela começa a aprimorar habilidades, compreender cada vez mais o mundo adulto e se interessar pelas profissões, imitando papéis em suas brincadeiras. Começa a elaborar a ideia de perseverança nas tarefas, adquirindo a virtude da *competência*. De acordo com Erikson (1998, p. 65), *diligência* se refere a "um senso básico de atividade competente adaptada tanto às leis do mundo instrumental quanto às regras de cooperação em procedimentos e planejamentos esquematizados". Isso significa que a criança começa a aprender e ter apreço pelas atividades técnicas e pelos *papéis no trabalho*, utilizando-se da imaginação e do brincar para aprender e experimentar.

Essa fase também é caracterizada pela ênfase na relação com o *outro*, identificando-se cada vez mais com as atividades dos pais, professores ou pares. Os jovens procuram aprimorar cada vez mais suas habilidades, reconhecendo suas próprias aptidões, em comparação com seus amigos. Também ocorre, simultaneamente, o aumento da competitividade, em que colocam à prova suas potencialidades, a fim de testar e comparar suas capacidades.

Caso a criança não seja estimulada ou não esteja com seu ego fortalecido, pode se reprimir por conta de suas falhas, seja pelo grau de exigência, seja pela tolerância em executá-las, o que pode acarretar patologia nessa fase, que é o sentimento de *inferioridade*. Assim, surge o sentimento de inadequação por não se sentir capaz ou suficientemente "boa", podendo resultar em desmotivação, retraimento e revolta.

O quinto conflito *identidade versus confusão de papéis* acontece durante a adolescência e se estende até o início da idade adulta. O indivíduo passa a questionar sobre quem ele é e quem ele deseja ser. Nesse estágio, o jovem enfrenta o conflito pessoal ao qual Erikson (1998) nomeou de *identidade versus confusão de papéis*. Corresponde a um momento em que o sujeito começa a distinguir seus aspectos individuais em comparação aos demais. Identifica que, assim como possui características semelhantes àquelas dos outros, ele também tem suas

[10] No original em inglês, Erikson nomeia essa etapa de *Industry vs. Inferiority*, expressão que foi traduzida e utilizada no livro *Infância e sociedade*, de 1976, como *indústria versus inferioridade*. Esta expressão foi mantida no livro *Identidade: juventude e crise*, de 1987, sendo apresentada, também, como *sentimento de indústria*. Nestes livros, Erikson desenvolve essa fase, focada na identificação da criança com os papéis e as profissões dos adultos, o que justifica tal tradução. Entretanto, na obra *O ciclo da vida completo*, de 1998, a palavra *indústria* foi substituída por *diligência,* que significa "cuidado ativo, presteza em fazer alguma coisa; aguçadura, empenho, zelo", termo que, em meu entendimento, melhor se aproxima dessa etapa psicossocial.

próprias especificidades. É uma etapa em que os jovens priorizam as relações com pares, estando constantemente preocupados com a forma como são percebidos, bem como o desejo de apresentar quem eles próprios julgam ser (Erikson, 1987). A partir de então, passam a ter consciência dos ajustamentos pessoais, ocupacionais e ideológicos que são ou que hão de ser socialmente exigidos (Seidl-de-Moura *et al.,* 2017).

Nesta fase, vivem um momento de exploração de papéis, que Erikson denominou de *moratória psicossocial.* O autor define esse conceito como uma espécie de tempo psicológico em que o indivíduo percorre diferentes possibilidades antes de assumir um compromisso com uma identidade definitiva (Erikson, 1998). Logo, é comum que busque participar de diferentes grupos, modificar seus estilos pessoais ou rever seu posicionamento político. Esse é, portanto, um período para testarem a si mesmos, e, consequentemente, alterar com facilidade e em curto intervalo de tempo suas próprias decisões e concepções.

Erikson relata que a antítese desta etapa é a *confusão de papéis*. Nessa situação, os jovens se perturbam por conta da incapacidade de se fixarem a uma identidade ocupacional, vindo a se superidentificarem com princípios e ideologias de grupos ou pessoas, os quais consideram como referência. Por consequência, tomam para si a perspectiva do *outro* como verdade, colocando em risco seu pensamento crítico e sua própria identidade (Erikson, 1976).

No caso de conseguir encontrar resoluções sobre seus propósitos e objetivos, o indivíduo desenvolverá a virtude da *fidelidade*. Isso o deixará mais seguro e preparado quanto a si mesmo, leal ao seus princípios e suas metas, seguindo o contínuo processo de desenvolvimento do seu *eu*. Conforme afirma Erikson (1998, p. 93):

> É somente quando possuímos um senso genuíno de quem somos que mantemos os nossos pés firmes no chão e a nossa cabeça erguida, numa elevação da qual podemos ver claramente onde estamos, o que somos e o que representamos.

O sexto conflito da teoria de Erikson (1976) é *intimidade versus isolamento*. Durante a fase adulta, o indivíduo se interessa pelo *outro* e aprende a conviver em sociedade, fortalecendo suas amizades e relacionamentos. Em certos casos, esses relacionamentos resultam até em uniões como o casamento, por exemplo. Na busca do desenvolvimento e da persistência de sua identidade, o jovem adulto agora se dispõe a se unir e estabelecer relações duradouras com o *outro*, seguro de que poderá desenvolver uma confiança mútua e fortalecer laços afetivos com seu(sua) parceiro(a).

Esse momento também é caracterizado por aprimorar suas áreas de interesse e investir nas suas aptidões laborais. Desenvolverá um planejamento de carreira consistente,

estabelecendo metas e objetivos que alinham suas preferências pessoais com as demandas profissionais. Há um entendimento de seus compromissos e de suas responsabilidades, ciente das expectativas demandadas pelo meio.

Em contrapartida, se o *ego* está frágil e não consegue se relacionar, o indivíduo visa ao isolamento, a fim de se preservar ou evitar a possibilidade de não ser reconhecido. Destaca-se, antes de prosseguir, que Erikson (1998) diferencia dois tipos de isolamento: o isolamento curto não é considerado o desfecho negativo, pois, em certas ocasiões, pode ser necessário para o *ego* evoluir. No entanto, o isolamento longo e duradouro, se mantido, resultará em consequências negativas para o sujeito. Nesse caso, ele utilizará o *repúdio* para se distanciar dos outros ou destruir aquilo que, em seu entendimento, poderá prejudicá-lo, denegri-lo ou ameaçá-lo. Em decorrência disso, ele preza em fortalecer seu próprio território, criando um contexto de *exclusividade*, seja de pessoas ou de princípios, a fim de se precaver dos que podem feri-lo. Trata-se de uma incapacidade de correr riscos para seu próprio desenvolvimento, a fim de preservar um *ego* que já se encontra fragilizado (Erikson, 1987).

Atenta-se, ainda, que existem outras possibilidades de isolamento que podem passar despercebidas. Refere-se aqui o isolamento como casal, a que Erikson (1998) sugere o termo *isolation à deux.* Nesse caso, ambos os parceiros recorrem a princípios de *exclusividade,* na tentativa de "proteger" um ao outro. Isso, paradoxalmente, contribui para o distanciamento em relação ao mundo externo e compromete o atendimento às demandas do desenvolvimento psicossocial dessa etapa.

Essa fase do desenvolvimento é marcada por um intenso trabalho de fidelidade e lealdade, tanto consigo mesmo quanto com o *outro*, num compromisso de fortalecer vínculos e objetivos compartilhados. Erikson (1976) compreende que o resultado positivo deste desfecho é a filiação e o *amor*, entendidos não apenas como uma experiência romântica, mas como uma disposição duradoura para o cuidado mútuo, a empatia e interdependência. Corresponde, então, ao compromisso de responsabilidade com o parceiro, sem comprometer sua própria identidade.

Sequencialmente, ocorre o desfecho *generatividade versus estagnação*. Nesta etapa do ciclo vital, o indivíduo desenvolve um sentimento de ser produtor ou criador de algo significativo, com o intuito de compartilhar seus conhecimentos e/ou suas experiências para as próximas gerações. Isso pode ocorrer de diferentes formas, seja na formação de uma família, criação de filhos, como também na administração de seus próprios negócios, pesquisas ou outras criações. Conforme Erikson (1998, p. 59): "A generatividade, nós dissemos, inclui *procriatividade, produtividade* e *criatividade* e, portanto, a geração de novos

seres, novos produtos e ideias, incluindo uma espécie de autogeração relativa ao desenvolvimento adicional da identidade". Por conta disso, entende-se que há a vontade genuína de ensinar e transmitir para os outros os valores que aprendeu até então, visando a alcançar o máximo de seu *eu*, em um nível de maturidade que compreende ser próximo de seus pais ou educadores.

Em oposição, quando essa tarefa não é bem-sucedida, o sujeito pode se sentir estagnado e sem propósito, inibido ou incapaz de transmitir ou compartilhar suas criações para/com os outros. Erikson (1998) afirma que o senso de estagnação pode afetar até mesmo aqueles que são, aparentemente, produtivos e criativos, porém que não se sintam "ativados" quanto a questões generativas. O autor elucida que, caso o enriquecimento generativo venha a fracassar, pode resultar numa regressão a estágios anteriores, manifestada em necessidades obsessivas de pseudointimidade ou em preocupação compulsiva com a autoimaginação (Erikson, 1998).

A patologia em questão é a *rejeição*, caracterizada pela relutância ou indiferença quanto ao desejo de *cuidar* ou se *importar* com o *outro*. Tal postura pode ser manifestada tanto individualmente quanto em grupos, vindo a negligenciar e diminuir os demais por apresentarem perspectivas ou modos de vidas diferentes. Em suma, esse viés conduz o sujeito a um centramento excessivo em si mesmo, o que se manifesta como *autoritarismo* - termo que o psicanalista utiliza para descrever a convicção de que seu próprio saber é a *autoridade verdadeira* (Erikson, 1976).

Em contrapartida, caso o desfecho seja positivo, o adulto se sente pronto para se tornar um modelo para as futuras gerações, difundindo seus valores, ideias e experiências de maneira construtiva. A virtude resultante desta etapa é o *cuidado*, entendido como o desejo profundo de atender, acolher e propagar seus princípios para o *outro*.

No último estágio, *integridade versus desespero/desgosto*, ocorre uma reavaliação do sujeito sobre toda sua jornada até o momento atual. Ele pode chegar nessa fase satisfeito e orgulhoso com o percurso traçado, desenvolvendo a virtude da *sabedoria*, ou ressentido pelas decisões não tomadas e, portanto, arrependido, levando-o ao desespero e à preocupação com o que não fez ou deixou de fazer. Corresponde, pois, a uma etapa marcada pela retrospectiva dos estágios anteriores e pela avaliação de como foi sua vida.

Ao reconhecer sua trajetória como significativa e digna, o indivíduo compreende que, mesmo com algumas falhas ou perdas, conseguiu atingir seus objetivos, resultando em uma vida "completa" e satisfatória. É o momento de aceitação das suas escolhas, dos erros e das responsabilidades, o que leva ao que Erikson (1976) nomeou de *integridade* do ego. Refere-se

então à aceitação de sua própria história, permitindo que o idoso encare os últimos anos de vida com serenidade e sem arrependimentos e/ou angústias contínuas.

Por outro lado, a falta ou a perda dessa integração do *ego* é simbolizada no temor da morte. O descontentamento toma conta de si, e a desesperança assombra o indivíduo, uma vez que reconhece que seu tempo é demasiado curto, e não há outra oportunidade para recomeçar ou tomar outras rotas para sua vida. O indivíduo guarda para si o ressentimento e a amargura da sensação de fracasso existencial, a que Erikson chamou de *desdém*, assumindo uma postura defensiva e cínica quanto à própria vida e a dos outros (Erikson, 1976); vive eternamente com a nostalgia daquilo que não fez.

Concluindo, a *sabedoria* é o resultado positivo do desfecho. Mesmo apresentando dificuldades, equívocos ou falhas, é a recompensa do sujeito que conseguiu superar os desafios de sua trajetória com honestidade e aceitação, adquirindo as habilidades necessárias para a próxima etapa de sua vida. Essa virtude não é resultado de uma existência ideal, mas a capacidade de transformar as vivências em aprendizagens, traduzindo-as com uma maturidade afetiva, ética e existencial.

4.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO E A PRÁTICA PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Não se pode pensar em identidade profissional sem considerar a relação da identidade pessoal com o meio social. Para Galindo (2004), o indivíduo constrói sua identidade com base na percepção de seu papel na sociedade e na forma como os outros o reconhecem no contexto social, um processo que a autora descreve como um *jogo de reconhecimento*. Refere-se à dinâmica entre dois polos: o de autoconhecimento - relacionado à percepção de si - e o autorreconhecimento - correspondente à forma como o *outro* o percebe.

Seguindo essa linha, a identidade profissional pode ser considerada como resultado da interação entre o aspecto coletivo-social e a dimensão subjetiva do indivíduo, o que exige uma análise abrangente que considera tanto as características intrínsecas do indivíduo quanto os fatores sociais que influenciam sua identidade e atuação (Lara Junior; Lara, 2017).

A formação da identidade profissional é uma parte que, além de constituir o sujeito, também complementa sua identidade, desempenhando papel significativo quanto à integração da personalidade do indivíduo. Segundo Chiocca, Favretto e Favretto (2016), trata-se de estabelecer o que o indivíduo deseja fazer, quem almeja se tornar e a que lugar pertence no mundo do trabalho. Os autores destacam ainda que o trabalho é um dos principais elementos

na constituição e no desenvolvimento da identidade do ser, uma vez que, por meio da atividade laboral, o indivíduo não apenas produz sua vida material e transforma a natureza, como também é transformado por ela.

Segundo Schein (1996), a identidade profissional é moldada por marcos referenciais que englobam as áreas de competência, os objetivos e os valores que associam uma pessoa a determinada área profissional. Conforme sua carreira avança, o indivíduo gradualmente desenvolve sua autoimagem, oriunda da percepção que adquire de si mesmo por meio de suas experiências, habilidades, aptidões e seus interesses. De acordo com o autor, o indivíduo atravessa dez fases principais ao longo de sua carreira, reconhecidas tanto pela pessoa quanto pela sociedade. Para esta tese, serão desenvolvidas apenas as duas primeiras, que correspondem ao *crescimento, à fantasia e exploração,* bem como à *educação e ao treinamento*. Referente à primeira fase, Schein (1996) afirma que na infância e pré-adolescência a profissão é compreendida como um *pensamento* em que o sujeito está aprendendo e se preparando sutilmente para uma escolha profissional a partir de suas percepções. Associa-se esse ponto de vista com as contribuições de Erikson (1998), que também elabora sobre esse momento da vida no qual a criança está começando a compreender os papéis sociais e explorá-los por meio de brincadeiras. De forma semelhante, Mazer e Melo-Silva (2010) apontam que o processo de construção da identidade profissional se inicia a partir das identificações e do reconhecimento da representação do exercício da atividade, surgindo então o interesse e o desejo de seguir a Psicologia como profissão. Essas identificações podem ser oriundas tanto de sua história pessoal, das habilidades pessoais, do interesse em acolher, ouvir e ajudar o *outro*, do fato de mediar conflitos, ou até mesmo de querer conhecer o ser humano e si mesmo.

A segunda fase da carreira proposta por Schein (1996) corresponde ao aprimoramento das habilidades ou a atender os pré-requisitos necessários para desempenhar determinada profissão. Faz-se associação novamente com as contribuições de Mazer e Melo-Silva (2010) ao desenvolver sobre o processo de construção da identidade do psicólogo. Conforme as autoras, começa a ser desenvolvida na graduação, sendo aprofundada nas disciplinas discutidas e reformuladas nos estágios e com seus supervisores, e continua enquanto atua profissionalmente no contexto de trabalho. Entende-se como um *continuum* que transcorre - além do que é ensinado no âmbito acadêmico - provido das vivências adquiridas em sala de aula e se mantém em constante processo de evolução e aperfeiçoamento enquanto realiza suas práticas profissionais.

Por isso, pode-se compreender a identidade profissional além do campo pessoal, isto é, como o sujeito se reconhece e é reconhecido no meio social. No caso da Psicologia, o estudo do tipo estado da arte de Lara Junior e Lara (2017) identificou que o exercício da Psicologia ainda está atrelado ao modelo clínico tradicional. No entanto, os autores destacam que as demandas contemporâneas desafiam os psicólogos a modificarem a compreensão sobre seu papel profissional e sua identidade.

Identifica-se isso a partir do estudo de Piasson e Freitas (2020, p. 272), que sinaliza como o aumento das demandas contemporâneas e a abrangência nas áreas de atuação da Psicologia no Brasil simultaneamente contribuem com uma possível segmentação da identidade da profissão:

> A expansão do seu campo de ação, acompanhada do aumento de oportunidades em diferentes cenários, tem estimulado a procura pela formação em psicologia no país e o aumento no quantitativo de profissionais nesta área. Porém, apesar destes aspectos aparentemente agregadores, há de se considerar possíveis riscos para a profissão e para a identidade da categoria. Um exemplo comum pode ser obtido através da própria nomenclatura que os psicólogos utilizam para se identificar, tal como "coacher", "psicopedagogo", "influencer", "gestor de recursos humanos", dentre outros. E mesmo dentre aqueles que se declaram psicólogos, é comum que se intitulem com um adjetivo complementar, tais como: "analista", "psicanalista", "humanista", "comportamentalista" e assim por diante. Evidentemente, toda esta possibilidade de nomenclaturas advém da diversidade, técnica e epistemológica, intrínseca ao campo. Todavia, pode indicar também uma possível fragmentação identitária que afeta negativamente a imagem da profissão perante os usuários de seus serviços e profissionais que interagem diretamente com o psicólogo, podendo gerar dificuldades em reconhecer as especificidades da atuação deste profissional e em caracterizar sua identidade.

De acordo com Macêdo, Souza e Nunes (2021), os fazeres do psicólogo na contemporaneidade se ampliaram de modo considerável, passando a ser ofertados para a comunidade em diferentes formatos além do modelo tradicional de consultório privado. No entanto, Piasson e Freitas (2020), conforme apontado na citação anterior, entendem que essa multiplicidade de funções fragmenta a compreensão identitária do próprio profissional. Para compreender tal dilema, os autores analisaram essa questão sob quatro perspectivas distintas.

Inicialmente, Piasson e Freitas (2020) trazem o ponto de vista dos estudantes, os quais apresentaram incertezas e dúvidas sobre a Psicologia como profissão. Isso ocorre, principalmente, por conta da multiplicidade de áreas de atuação que se tornaram muitas vezes interdependentes entre si. Tal diversidade traz como consequência uma segmentação identitária em torno de nichos teórico-metodológicos, o que tende a distanciar as correntes teóricas bem como os próprios profissionais.

A segunda perspectiva abordada envolve a percepção dos usuários dos serviços psicológicos. Segundo os autores, muitos usuários não compreendem claramente o papel do

psicólogo, especialmente no que se refere às demandas de ordem social e comunitária. Essa falta de clareza frequentemente resulta em mal-entendidos, principalmente no que tange às atribuições e limitações da prática profissional (Piasson; Freitas, 2020).

Tal questão também é abordada de forma similar na terceira dimensão do estudo, que analisou a perspectiva da equipe multidisciplinar. Nesse caso, os equívocos e as divergências ocorrem tanto nas áreas de atuação quanto nas especificidades de intervenção. Para trabalhar esse tópico, Piasson e Freitas (2020) dividem a análise interdisciplinar entre os campos da saúde e da Educação. No que diz respeito ao campo da saúde, predomina a ideia de que o psicólogo atua apenas para oferecer aos pacientes suporte e orientações psicológicas. Além disso, há dificuldades e incompreensão no trabalho em equipes, uma vez que a Psicologia ainda é percebida como uma prática individualizada. Quanto ao campo educacional, os autores destacam que os gestores públicos e as equipes pedagógicas demonstram dificuldade em compreender precisamente a atuação do psicólogo, principalmente devido a dissociações entre práticas dos próprios profissionais e as diferenças entre as abordagens teóricas utilizadas.

Na última categoria, Piasson e Freitas (2020) analisam a perspectiva dos próprios psicólogos em diferentes contextos. No primeiro momento, discutem como sua identidade ainda está resumida ao modelo clínico, possivelmente resultante de uma graduação baseada no modelo médico que prevalece centrado na prática de clínica individualizada. A seguir, comentam sobre o psicólogo no contexto da Educação, cenário que os autores também identificaram a prevalência mais no enfoque clínico-individual do que grupal, inclusive na educação infantil. Ainda abordando sobre este âmbito, os autores comentaram sobre os psicólogos-professores, no qual ocorre uma identidade híbrida, isto é, a de que o sujeito se divide entre a docência e o exercício psicológico.

Ao tratar sobre o psicólogo organizacional, houve uma (preocupante) divisão de opiniões dos profissionais, entre os que se identificam como psicólogos e aqueles que deixaram de se reconhecer como tal, visto os anos inseridos nessa atividade prática. Nesse caso, muitos psicólogos perderam sua identidade, passando a assumir outras nomenclaturas, inclusive realizando atividades mais próximas com a de outras profissões. Tal aspecto se torna alarmante, pois ocorre uma ruptura identitária ao assumir uma adequação às demandas do próprio contexto e afastando-se das práticas como psicólogos.

Por fim, os autores afirmam que a concepção de identidade profissional voltada para clínica parece estar mais consolidada, em comparação com as demais áreas, principalmente por conta de suas especificações e delimitações quanto à sua atuação laboral. Não obstante, a

variação de concepção sobre o entendimento do que é a identidade dos psicólogos levanta preocupações, pois esse conceito se diferencia a partir do contexto em que se insere (Piasson; Freitas, 2020).

Com vistas a atender às questões mencionadas anteriormente, enfatiza-se a relevância das contribuições de Macêdo, Souza e Nunes (2021) no sentido de promover discussões sobre o desenvolvimento pessoal em conjunto com os princípios essenciais e o compromisso profissional para fortalecer a construção da identidade profissional. O estudo das autoras investigou o sentido das experiências de estudantes de Psicologia, bem como os desafios enfrentados e as habilidades desenvolvidas, num processo de internalização da matriz identitária e do papel como psicólogos. As vivências dos estudantes presentes neste estudo oportunizaram um refinamento da essência do ofício da Psicologia, o que contribui para clarificar os princípios e os objetivos do exercício profissional (Macêdo; Souza; Nunes, 2021).

Em razão disso, quando se trata da preparação acadêmica, devemos pensar além do embasamento teórico, ou seja, em uma identidade profissional que reconheça seus direitos e valores, a consciência social, o pensamento crítico e a diversidade sobre os assuntos de sua profissão. Ademais, como Mazer e Melo-Silva (2010) afirmam, a carreira do estudante universitário é um alicerce de sua identidade profissional. É necessário, portanto, preparar essa base para que, ao ingressar no mercado de trabalho, ele mantenha o contínuo movimento de aprendizados que contribuirão para o processo identitário.

4.4 DESENVOLVIMENTO DA *PROFISSIONALIDADE*: UMA PROPOSTA

Retomando, a teoria do *desenvolvimento psicossocial* de Erikson (1976; 1987; 1998) tem por objetivo descrever como a personalidade e a identidade do sujeito se desenvolvem nos oito estágios apresentados anteriormente. Entretanto, considero possível utilizar suas contribuições para mais situações, como no próprio desenvolvimento da *identidade profissional*. Proponho, assim, uma outra perspectiva de análise desse processo constitutivo, focando no ciclo educacional do acadêmico e, sequencialmente, profissional. Dessa forma, pretendo ampliar a ideia do *desenvolvimento psicossocial* elaborada por Erikson, propondo uma espécie de subdivisão da fase da constituição identitária, que esses jovens-adultos vivenciam na condição de estudantes universitários. Nomeei esse processo de *desenvolvimento da profissionalidade*, conceito inspirado nos oito estágios do

desenvolvimento psicossocial do próprio autor, porém com foco no aprimoramento da identidade profissional.

Assim como propõe Erikson (1976; 1987; 1998), entendo que os estágios de *desenvolvimento da profissionalidade* também obedeceriam a uma espécie de *sequência*, na qual cada desafio superado contribui para que o aluno adquira os atributos necessários para avançar à próxima fase. A noção de sequência está alinhada ao pensamento de Sacristán (2013), uma vez que ele argumenta que a estruturação das disciplinas deve respeitar uma divisão de graus de maturidade dos estudantes, seja cognitiva, seja afetiva, de modo que consigam lidar com os conteúdos e os métodos exigidos. Esses níveis visam a contemplar tanto a progressão da compreensão das aprendizagens como também o amadurecimento da autonomia do discente. A proposta, por sua vez, não se trata apenas de traçar uma sequência linear de atividades ou conteúdos, mas propor uma organização pedagógica que favoreça a maturação do acadêmico. Essa concepção também dialoga com os fundamentos de Coll (2002), que compreende que a elaboração curricular deve ter em vista o momento oportuno para trabalhar determinados conteúdos com o aluno.

Entretanto, estimar que seja possível elaborar um currículo universal rígido, com uma sequência fixa capaz de atender todas as demandas exigidas, seja pelas DCNs, seja pelo PPC, é utópico, senão catastrófico. Como o próprio Sacristán (2013) problematiza, uma divisão inflexível e excessivamente estruturada tende a ignorar a diversidade dos ritmos de aprendizagem, as experiências prévias e a unicidade subjetiva dos alunos. Nesse sentido, isso implicaria reduzir o processo educativo numa espécie de *manual* centrado na lógica do "currículo para o aluno", desconsiderando o discente como indivíduo ativo no processo educativo. Retornar-se-ia, assim, ao famoso princípio do *ensino bancário* criticado por Freire (1987), no qual o aluno apenas reproduziria os conteúdos que lhe são "depositados", sem poder contestar ou ter espaço para formular o pensamento crítico.

Por conta disso, distancio-me da ideia de *estágios do desenvolvimento* como uma espécie de "roteiro *manualizado*", e proponho me aproximar da noção de "níveis de aptidões adquiridas". Essa perspectiva também afasta a ideia de enquadramento rígido de todas as disciplinas em fases específicas. Apesar de reconhecer que disciplinas práticas, como os estágios curriculares, tendam a ocorrer nos momentos mais avançados da formação, isso não significa que todas as demais disciplinas devam estar vinculadas a um *estágio* específico. É preciso reconhecer que a trajetória de cada estudante é única, e haverá disciplinas a serem cursadas fora da ordem prevista na grade curricular, quaisquer que sejam as razões. Ainda assim, isso não afetará a formação da identidade profissional dos acadêmicos, pois a

constituição identitária não corresponde a seguir um "currículo engessado", mas a elaboração dos fundamentos e a vivência das experiências. Perante isso, retomo novamente o princípio do currículo como um *mapa* norteador, pois este informaria os elementos centrais que constituem o processo formativo, estabeleceria pré-requisitos e os objetivos das aprendizagens, e preservaria a flexibilidade e liberdade para que o estudante traçasse sua própria rota.

O processo do ciclo do acadêmico respeita uma sequência de vivências que só se consolidam quando o aluno de fato se envolve com elas. Chegará um determinado momento em que o estudante terá acumulado experiências, competências e reflexões suficientes para avançar ao próximo *estágio*. Com base nisso, apresento, a seguir, um quadro comparativo inspirado na teoria de Erikson sobre os *estágios do desenvolvimento,* com uma ordem cronológica dos possíveis desfechos com os quais o estudante irá se deparar na constituição de sua identidade profissional.

Quadro 4 - Paralelo entre a as crises psicossociais de Erikson e a formação profissional

(continua)

Estágio - Crise Psicossocial	**Faixa etária Típica no desenvolvimento psicossocial**	**Conflito Psicossocial**	**Força básica/ Virtude**	**Patologia Central - Antipatias Básicas**	**Paralelo Graduação - Formação profissional**
1. Confiança *vs.* Desconfiança	0-1 ano	O mundo é confiável?	Esperança	Retraimento	Ingresso no curso: confiança na escolha da profissão, acolhimento institucional, primeiras impressões com colegas e docentes.
2. Autonomia *vs.* Vergonha/Dúvida	1-3 anos	Posso me virar sozinho?	Força de Vontade	Compulsão	Início da autonomia acadêmica: lidar com prazos, leituras, organização do tempo, primeiras tarefas, provas e trabalhos.
3. Iniciativa *vs.* Culpa	3-6 anos	Posso tomar iniciativa?	Propósito	Inibição	Envolvimento ativo: busca de atividades extracurriculares, grupos de pesquisa, projetos de extensão, participação em discussões.
4. Diligência *vs.* Inferioridade	6-12 anos	Posso ser competente?	Competência	Inércia	Desenvolvimento de habilidades e técnicas teóricas: avaliações, estágio obrigatório, iniciação científica, comparação com pares.

(conclusão)

5. Identidade *vs.* Confusão de Papéis	12-18 anos	Quem sou eu?	Fidelidade	Repúdio	Escolhas: abordagem teórica, área de atuação, reflexão do curso.
6. Intimidade *vs.* Isolamento	Início da vida adulta	Posso me comprometer com os outros?	Amor	Exclusividade	Construção de vínculos e atuação profissional: relação com professores, supervisão, colegas, pacientes.
7. Generatividade *vs.* Estagnação	Meia-idade	Estou contribuindo com algo maior?	Cuidado	Rejeição	Últimos semestres/ Início profissional: Elaboração do TCC, ingresso no mercado de trabalho, compartilhamento de seu conhecimento.
8. Integridade *vs.* Desespero	Velhice	Minha vida fez sentido?	Sabedoria	Desdém	Conclusão do Curso/Profissional: balanço da trajetória, aceitação das conquistas e dificuldades.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Como é possível observar no Quadro 4, as primeiras cinco colunas apresentam, de forma resumida, os elementos centrais da teoria de Erikson (1998), enquanto na última coluna há uma ideia inicial sobre possível paralelo entre a teoria eriksoniana e o percurso acadêmico do estudante universitário. Ao sugerir os desfechos de Erikson, é possível traçar uma analogia com os processos que o discente supostamente vivencia ao longo da graduação e as etapas do seu desenvolvimento profissional. É importante destacar que, nesse primeiro momento, não é possível fazer uma analogia precisa sobre o tempo específico em que ocorre cada *estágio do desenvolvimento da profissionalidade*. Por exemplo, não posso afirmar que especificamente no quarto semestre do Curso, o acadêmico estará passando pelo que corresponde ao terceiro *estágio* de Erikson (1998) (*iniciativa vs. culpa*), e que iniciará a busca por atividades extracurriculares. Assim, esta proposta não pretende oferecer uma correspondência rígida entre o tempo cronológico e os *estágios de profissionalidade*, mas propor os possíveis *conflitos da profissionalidade* - conceito inspirado no *conflito psicossocial* de Erikson - e os questionamentos esperados para cada fase desse processo. Além disso, é importante destacar que as ideias apresentadas a seguir são formulações iniciais dos possíveis desfechos. Elas serão refinadas no decorrer da tese para, então, se consolidarem na proposta final dos oito estágios.

No primeiro *estágio,* o estudante está ingressando no curso de graduação, no qual deseja se profissionalizar. Trata-se de um momento delicado, porque será necessário desenvolver *confiança* nesse novo ambiente, uma vez que é um local onde o aluno está depositando sonhos, expectativas e ambições pessoais. Questionamentos, como *O mundo é confiável?* ou,

Posso confiar neste lugar? irão emergir nessa etapa, envolvendo uma reflexão tanto da escolha da instituição de Ensino Superior quanto a profissão em si. Para tanto, o *meio* irá desempenhar papel fundamental sobre como o estudante irá se portar como acadêmico.

O segundo questionamento corresponde à sua *autonomia* no contexto acadêmico, em que o estudante reflete: *Posso me virar sozinho?* Ao tratar de *autonomia,* aqui, refiro-me quanto à sua iniciativa própria de organização pessoal frente às demandas exigidas no Curso. Trata-se, então, de programar sua rotina de estudos, suas leituras, seus trabalhos e suas provas, assim como o reconhecimento de prazos, compromissos e desafios propostos nas disciplinas. São os primeiros movimentos do aluno, para ajustar-se nesse novo contexto, não de modo passivo, mas afirmando-se como estudante universitário.

Na terceira *fase*, a dúvida central é: *Posso tomar iniciativa?* Após se integrar no contexto universitário e iniciar sua apropriação dos conteúdos propostos, o estudante começará a arriscar seus primeiros passos autônomos para sua aplicação. Refiro-me aqui ao envolvimento em debates teóricos na sala de aula, na organização de grupos de estudos com colegas, ou na participação em atividades extracurriculares. É uma etapa marcada pelo aprofundamento nas áreas de maior afinidade, por meio de estágios não obrigatórios, projetos de extensão, inserção em grupos de iniciação científica, dentre outros.

O quarto *estágio* emerge a partir da pergunta: *Posso ser competente?* Neste ponto, o estudante já deverá estar na metade do curso e, por conta disso, terá construído conhecimentos de diferentes teorias, técnicas e abordagens. É uma etapa em que as atividades passarão a ser mais desafiadoras e o indivíduo precisará colocar em prática suas aprendizagens nas provas, tarefas, nos trabalhos ou nas dinâmicas de grupo. Também é uma fase em que começará a se identificar com abordagens teóricas ou determinadas áreas do Curso, vindo a *experimentar* tanto as abordagens teóricas quanto os campos de atuação para quando ingressar no mercado de trabalho.

A quinta *etapa* é marcada por uma importante e delicada reflexão do estudante: *"Quem sou eu?"* Após concluir um grande número de disciplinas, entrar em contato com diferentes teorias e experiências práticas, chegará o momento em que o acadêmico precisará tomar decisões que impactarão significativamente sua identidade profissional. É um período em que ele começa a delinear suas preferências quanto à abordagem teórica, bem como a área de atuação com a qual se identifica e deseja seguir.

Há a necessidade de cautela para falar dos próximos *estágios*. Faço esse apontamento visto que, ao pensar em um *desenvolvimento da profissionalidade,* não é possível considerar que ele apenas ocorre dentro do contexto acadêmico, mas se estende para o campo de atuação

profissional. Afinal, como foi discutido anteriormente, o processo de constituição da identidade profissional é um *continuum* que ocorre antes, durante e depois da graduação. Dito isso, as etapas seguintes serão observadas numa perspectiva ampliada, fazendo breves colocações tanto do ponto de vista do sujeito como acadêmico como de formado.

O sexto *estágio* pauta-se na questão: *Posso me comprometer com os outros?* Penso nessa fase como o comprometimento com o exercício vocacional, seja como estagiário, seja como profissional, no mercado de trabalho. É uma etapa conseguinte a do *autoconhecimento*, em que o sujeito reconhece seus princípios e valores éticos e se sente preparado para realizar as próprias intervenções de forma autônoma. Isso também permite ao indivíduo utilizar abordagens e técnicas com as quais se identifica sem precisar, quando não lhe é exigido, da aprovação de um professor ou de figura de autoridade.

O sétimo *estágio* gira em torno da pergunta: *Estou contribuindo com algo maior?* Trata-se de um momento em que o indivíduo sente a necessidade de dividir com o próximo o que vivencia para, então, posteriormente, deixar sua marca ou *legado*. Emerge o sentimento de ser um *produtor* ou *criador*, que deseja compartilhar conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de seu desenvolvimento acadêmico. Para tanto, é possível pensar nas contribuições científicas, nos artigos, na criação de cursos de extensão ou projetos de intervenção. No caso dos formandos, visualiza-se por meio de suas últimas atividades na graduação, como a elaboração dos relatórios finais e o TCC. Aqui também pode ocorrer o desejo do profissional já formado de regressar para o espaço universitário, agora visando à formação continuada ou docência. Desse modo, há uma busca por um sentido mais amplo na atuação voltada à comunidade, à formação dos outros e à construção coletiva do saber.

Por fim, no último *estágio* ocorre a reflexão sobre a trajetória vivenciada. Erikson (1998) sugere a pergunta: *Minha vida fez sentido?* Porém, acredito que, tratando-se de *desenvolvimento da profissionalidade*, pode ser reformulada essa frase para: *Minha formação fez sentido?* - quando se trata dos acadêmicos - ou *Minha carreira fez sentido?* - no caso dos já profissionais. É um momento de autoanálise, do balanço da trajetória, em que o sujeito repensa o significado de sua jornada e o reconhecimento de suas conquistas e dificuldades. Para os acadêmicos, essa etapa pode ocorrer nos momentos finais da graduação, entre a defesa do TCC e a colação de grau. Já para os profissionais, trata-se de momentos decisivos ou de transição, como a aposentadoria.

Conforme apresentado, é possível compreender o *desenvolvimento da profissionalidade* como a jornada formativa de um estudante de graduação até a sua consolidação profissional. Para cada *estágio* há um desfecho específico que leva o discente a refletir sobre si mesmo e

adquirir novas aptidões. Sugere-se pensar cada *fase* como uma sequência de *níveis* ou *degraus*, e a superação de cada *crise da profissionalidade* lhe concederá os atributos e a maturidade para avançar para o próximo patamar.

A partir deste momento, será iniciada a parte empírica deste trabalho. No Capítulo 6, será realizada a análise das entrevistas, nas quais serão levantados os dados e articulados para refinar os elementos que compõem os estágios da *profissionalidade*. Em seguida, no Capítulo 7, será feita a proposta dos oito estágios do *desenvolvimento da profissionalidade*, resultante das reflexões realizadas. Os procedimentos referentes à análise das entrevistas e à articulação teórica serão descritos a seguir, no Capítulo do Método.

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTO

O presente trabalho teve por objetivo realizar uma pesquisa com o propósito de analisar, a partir de um estudo do currículo do curso de Psicologia e do discurso de acadêmicos e graduados em Psicologia, como o *desenvolvimento da profissionalidade*, proposta inspirada na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, pode contribuir para o Ensino Superior em Psicologia, no que se refere à constituição da identidade profissional de psicólogos(as) clínicos(as). Trata-se de um estudo qualitativo de cunho exploratório que buscou realizar uma interpretação das informações dos dados construídos, suas nuanças de significado e o aprofundamento dos tópicos abordados (Laville; Dionne, 1999). A ênfase nas narrativas dos participantes permite aproximação às experiências vividas pelos próprios sujeitos.

A estratégia utilizada para a análise e interpretação qualitativa foi a construção iterativa de uma explicação. Essa estratégia consiste em o pesquisador elaborar uma explicação lógica para conectar os dados coletados ao longo da pesquisa (Laville; Dionne, 1999). Tratou-se, portanto, de uma investigação empírica que objetivou observar, interpretar e desdobrar os dados a partir das verbalizações dos entrevistados e, posteriormente, articulá-los com a base teórica.

Optou-se pelo delineamento qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa caracteriza-se por realizar um estudo das relações, em vez de isolar as variáveis que nelas interferem. Isso significa que não foram mensurados os fenômenos, mas buscou-se compreender o contexto em que o objeto de investigação ocorreu (Günther, 2006).

5.2 PARTICIPANTES

Foram contatados, no ano de 2024, seis acadêmicos de Psicologia, sendo três formandos e três egressos. Os participantes foram selecionados por uma amostragem intencional, isto é, escolhidos pelo pesquisador a partir dos seguintes requisitos preestabelecidos: (a) estar, pelo menos, a um ano da conclusão do curso superior em Psicologia; (b) ter optado pela ênfase em *Saúde e processos clínicos.*[11] No caso dos egressos, exigiu-se apenas o segundo critério, completando o número de participantes, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

[11] De acordo com a proposta curricular da IES escolhida, com vistas à pesquisa, ao ingressar no 7º semestre do curso de Psicologia, o aluno deverá optar por uma dentre duas ênfases de estudo: *Saúde e processos clínicos* e *Trabalho e processos institucionais*.

Quadro 5 - Participantes do estudo

Nome	Situação	Idade	Gênero	Ano de conclusão	Tempo para conclusão
Violeta	Formanda	24	Feminino	2024	5 anos
Rosa	Formanda	23	Feminino	2024	5 anos
Íris	Formanda	24	Feminino	2024	5 anos
Ágata	Egressa	23	Feminino	2023	5 anos
Rubi	Egressa	28	Feminino	2020	5 anos
Ônix	Egresso	30	Masculino	2021	7 anos

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Como pode ser observado no Quadro 5, a pesquisa contou com a participação de três formandas e três egressos. Na época das entrevistas, as formandas tinham entre 23 e 24 anos de idade, com expectativa de conclusão do curso em cinco anos, no final de 2024. No caso dos egressos, participaram um psicólogo e duas psicólogas, com idades variando entre 23 e 30 anos. Estes concluíram o curso entre 2020 e 2023, em um período que variou de cinco a sete anos. Para facilitar a identificação dos participantes, optou-se por pseudônimos: cores para as formandas e nome de pedras para os egressos. Cabe destacar que esta é a primeira graduação de todos os participantes. Além disso, com exceção de Rubi, todos tiveram seus estudos parcialmente impactados pelo período pandêmico.

5.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta dos dados, foram elaborados dois instrumentos. O primeiro é uma ficha de identificação, elaborada com o objetivo de coletar dados pessoais para fins de registro e que poderiam ser necessários para a caracterização do perfil dos entrevistados, conforme o desdobramento da pesquisa. Essa ficha encontra-se disponível no Apêndice A.

O segundo instrumento é a entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas em ordem preestabelecida, mas que permitia ao entrevistador, quando necessário, acrescentar novas questões a fim de complementar ou esclarecer as respostas do(a) participante (Laville; Dionne, 1999). O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice B.

Durante a entrevista - mais especificamente após a segunda pergunta - foi apresentado o currículo vigente do curso de Psicologia, disponível no *site* da instituição[12]. Para isso, o

[12] Disponível em https://surl.li/xhemvn. Acesso em 05 dez. 2025.

pesquisador compartilhou a tela com a grade curricular, permitindo que ambos a acompanhassem simultaneamente ao longo da entrevista.

5.4 PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas distintas. Na primeira etapa, realizou-se um levantamento bibliográfico dos conceitos selecionados, com a devida distribuição nos capítulos que compõem a base teórica da tese. O objetivo foi localizar textos clássicos e contemporâneos, em livros, artigos e teses, a fim de compor uma revisão narrativa da literatura e fundamentar possíveis respostas ao problema de pesquisa.

A procura pelos livros foi realizada no acervo da Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul (BICE), utilizando os seguintes descritores: Erikson, identidade e psicanálise, identidade profissional, currículo, curso de Psicologia e formação profissional. Também foram consultados os catálogos das plataformas "Biblioteca virtual" e "Minha biblioteca",[13] com os mesmos descritores.

No caso dos artigos, a pesquisa foi realizada no *site Google Scholar*, nos periódicos da Capes e na base de dados do Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Nesta situação, os descritores utilizados foram: identidade profissional do psicólogo, identidade, identidade e psicanálise, identidade e Erikson, formação em Psicologia, curso de Psicologia, currículo de Psicologia, estágio curricular, atividades extracurriculares e atuação do psicólogo. Embora se tenha priorizado artigos publicados nos últimos cinco anos, também foram incluídos trabalhos mais antigos e considerados relevantes.

Além disso, também foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações - Brasil para identificar o que já foi produzido sobre o tema ou em trabalhos que se assemelham com a proposta desta tese. Fez-se a busca a partir dos descritores: Erikson, identidade, currículo e identidade profissional, formação em Psicologia. Assim como os artigos, priorizou-se as produções correspondentes nos últimos cinco anos.

Os textos selecionados para a pesquisa foram organizados em fichas de leitura, conforme as categorias estabelecidas *a priori*: currículo; identidade; e formação no Ensino Superior. Nem todos os materiais foram utilizados integralmente; priorizaram-se as partes pertinentes ao tema da pesquisa. À medida que surgiam novos conteúdos relevantes,

[13] Disponíveis, respectivamente, em: https://plataforma.bvirtual.com.br/ e https://app.minhabiblioteca.com.br/home/dashboard?context=. Acesso em: 15 de ago. 2025.

incluíam-se os mesmos nas categorias existentes, ou eram criadas subdivisões, nas fichas de leitura, para contemplá-los.

Após a elaboração do projeto, foi realizada a apresentação para a banca de qualificação. Uma vez aprovado, submeteu-se o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil. Para a continuidade da pesquisa, o CEP requisitou a elaboração, o preenchimento e a assinatura do Termo de Anuência Institucional (TAI) da IES, bem como a elaboração do Termo de Sigilo e Confidencialidade (TSC), disponíveis, respectivamente, nos Apêndices D e E. Concluídas essas etapas, procedeu-se a uma nova submissão, a qual resultou na autorização para a execução da pesquisa, encerrando-se, assim, esse primeiro momento.

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa de campo por meio de entrevistas com formandos e egressos do curso de Psicologia. O recrutamento dos participantes ocorreu em dois momentos e contextos distintos. Para localizar os graduandos, contatou-se professoras da IES solicitando indicações de discentes que atendessem aos pré-requisitos da pesquisa. Duas professoras indicaram três estagiárias que, após terem sido contatadas pelo pesquisador, aceitaram realizar a entrevista. No caso dos egressos, estabeleceu-se contato com um grupo de *WhatsApp* composto por psicólogos formados na IES, divulgando a pesquisa e consultando sobre possíveis interessados. Duas pessoas manifestaram interesse e, após verificação dos pré-requisitos necessários, foram apresentados maiores detalhes sobre o estudo. A última participante foi indicada por uma das professoras da IES, sendo ex-estagiária já formada e atuante no mercado de trabalho. Todos os entrevistados foram convidados por meio do aplicativo *WhatsApp*, sendo, novamente, verificados os critérios para participação e suas disponibilidades, para então realizar os agendamentos. Todas as entrevistas ocorreram remotamente pela plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*.

No início de cada encontro, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - disponível como Apêndice C -, esclarecendo as dúvidas dos participantes antes da entrevista. Na sequência, os entrevistados preencheram a Ficha de Identificação - Apêndice A - para, então, começar a entrevista. Conforme mencionado anteriormente, após a segunda pergunta, o pesquisador apresentou o currículo R, o vigente do curso de Psicologia da IES, por meio do compartilhamento de tela, com o objetivo de auxiliar os participantes a recapitular sua trajetória acadêmica e responder às questões propostas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, transcritas integralmente e armazenadas em dispositivo móvel seguro, em que permanecerão preservadas por até cinco anos após a conclusão da pesquisa.

Foram considerados como possíveis riscos da participação: a abordagem de temas de cunho pessoal, que poderiam resgatar elementos delicados da história do entrevistado; o vazamento de informações que pudessem gerar constrangimentos ou comprometer o participante ou terceiros mencionados durante a entrevista; e a revelação de sua identidade. Esses riscos foram minimizados pelos seguintes procedimentos: o respeito ao silêncio do participante - permitindo-lhe interromper a entrevista ou optar por não responder determinadas questões -; garantia de confidencialidade de todas as informações; visto que as entrevistas ocorreram de forma remota, antes de iniciar, cada participante apresentou o ambiente em que se encontrava, assegurando estar sozinho no local, com as portas trancadas, o que impedia qualquer intervenção; além disso, ambos utilizaram fones de ouvido, evitando o vazamento de sons. Ao final de cada entrevista, tanto o participante quanto quaisquer pessoas mencionadas foram identificados apenas por pseudônimos. Os dados coletados foram e continuarão sendo manuseados exclusivamente pelo coordenador da pesquisa.

Quanto aos benefícios, a participação dos entrevistados contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre o tema do desenvolvimento da identidade profissional no Ensino Superior para a comunidade científica.

Na terceira etapa, foram sistematizados os resultados por meio da análise de conteúdo, na qual foram entrelaçados os referenciais teóricos da primeira parte do trabalho com os dados coletados na pesquisa empírica. O detalhamento desse processo será apresentado sequencialmente no item 5.5.

Por fim, na última etapa da tese, após a análise dos dados, foi elaborada uma proposta à luz da teoria de Erikson (1976, 1987, 1998), denominada de *desenvolvimento da profissionalidade*. Com base nos achados anteriores, construiu-se um modelo inspirado no autor, voltado a oferecer um novo olhar sobre o processo de constituição da identidade profissional.

Esse percurso possibilitou refletir sobre os resultados obtidos e delinear caminhos que contemplassem os objetivos da pesquisa.

5.5 REFERENCIAL DE ANÁLISE

O processo de análise de conteúdo foi inspirado no modelo de Laville e Dionne (1999), utilizado como referência metodológica para a estruturação do *corpus* da tese. Esse modelo permitiu identificar elementos relacionados aos objetivos propostos; agrupar unidades

temáticas e desenvolver categorias analíticas de modo a extrair significados centrais e relacionar os dados empíricos com contribuições teóricas mais atuais.

Inicialmente, o material encontrava-se em seu estado bruto, composto pelas transcrições integrais das entrevistas realizadas. A sistematização inicial constituiu-se como momento de mapeamento dos objetos de análise e a seleção das unidades temáticas que emergiam a partir dos dados. Este primeiro movimento analítico permitiu identificar padrões e recorrências nas falas dos entrevistados, estabelecendo as bases para o agrupamento posterior em três grandes categorias analíticas.

A segunda etapa consistiu na definição das categorias analíticas, mediante a escolha das subdivisões, nas quais os conteúdos foram organizados. Os dados foram organizados nas unidades temáticas, entendidas como agrupamento de elementos recortados e reunidos a partir de sua função de significação, isto é, o tema ou a ideia central do seu significado.

Para realizar essa organização, inspirei-me no *modelo misto* de Laville e Dionne (1999), segundo o qual são utilizadas categorias preestabelecidas, conforme o conhecimento prévio do pesquisador e no referencial teórico, com a flexibilidade de reajustes conforme a direção apontada pela própria análise dos dados. Assim, estabeleceram-se "temáticas abordadas", que reuniam as falas referentes à um determinado tema específico para, posteriormente, agrupá-las em "temáticas refinadas", correspondendo a um concentrado dos dados devidamente selecionados a partir de critérios de relevância e pertinência.

A elaboração de um quadro preliminar das categorias foi essencial para "materializar" os dados, permitindo sua organização e síntese de modo a reduzir os conteúdos à significação. Este processo envolveu um recorte criterioso dos conteúdos, distinguindo os materiais coletados segundo sua relevância para os objetivos da pesquisa e permitindo sua posterior organização sistemática em categorias.

Seguindo o *modelo misto*, as falas dos entrevistados foram organizadas e avaliadas em categorias, sendo devidamente agrupadas nas temáticas estabelecidas, separando os dados relevantes e significativos para a discussão do tema de pesquisa. Quando surgiam novos temas não previstos inicialmente, elaborava-se uma nova categoria, posteriormente integrada à "temática refinada" correspondente. Os dados que, embora relevantes, não contribuíam de maneira significativa a discussão dos resultados foram atribuídos a uma categoria denominada "extras", sendo posteriormente avaliados se iriam integrar alguma "temática abordada" ou se não iriam ser contemplados na análise final.

A terceira etapa consistiu na categorização final das unidades de análise, estabelecendo em qual das categorias os recortes seriam classificados (Laville; Dionne, 1999). Essa etapa

facilitou a definição e delimitação das categorias analíticas, esclarecendo os critérios de classificação, em cada uma delas para o pesquisador, o que contribuiu para que o trabalho atingisse os objetivos propostos.

O quadro a seguir apresenta as categorias finais, as unidades de análise (temáticas refinadas e abordadas) e, por fim, trechos das falas dos entrevistados que exemplificam os resultados alcançados:

Quadro 6 - Organização final das categorias

(continua)

Organização das Categorias	Unidades de Análise		Exemplos
	Temáticas refinadas	**Temáticas abordadas**	
6.0 Inaugurando caminhos	Escolhas: definição e caminhos	a) escolha do curso	*Rosa: "Desde muito pequena eu penso em ser psicóloga. Desde que eu estava no ensino fundamental eu dizia que queria cursar psicologia. Então nunca tive outra escolha"*
6.1 Percurso dos entrevistados: perspectiva	6.1.1 Currículo: mapa para a formação	a) da trajetória acadêmica através das disciplinas	*Ônix: "Meu tempo de graduação me formei em sete anos, quase fechando oito. Por questões financeiras mesmo. Então faz como tu podia."*
		b) escolha das disciplinas	
	6.1.2 Ir a campo: práticas curriculares	a) estágios curriculares	*Rosa: "Quando eu comecei a fazer os estágios, eu pensei: bah, escolhi realmente a direção que eu quero seguir, sabe? Que me dá muito prazer em atender, em estar com os pacientes"*
		b) laboratório de práticas	
	6.1.3 Além das disciplinas: currículo facultativo-obrigatório	a) disciplinas optativas	*Ágata: "Eu confesso que no começo do curso, eu me sentia um pouco, 'ai eu preciso fazer as horas complementares', porque eu preciso delas ali para conseguir me formar [...] Eu senti muito mais como obrigação."*
		b) atividades extracurriculares	
		c) estágios não-curriculares	
		d) trabalho voluntário	
	6.1.4 Formação Científica	a) trabalho de conclusão de Curso	*Ônix: "Eu participei de um grupo de pesquisa como pesquisador voluntário [...] Abriu um edital de um grupo da Administração. A prof. [...] sempre botava nos grupos a Psico porque ela gostava da escrita, gostava do falar, do senso crítico, essas coisas".* *Rubi: "O TCC foi muito legal pra mim, porque eu me senti livre! Tipo, agora eu posso usar o que eu quero, agora eu posso fazer o que eu quero, sabe? Foi muito legal. O trabalho é meu e só meu e eu posso usar a abordagem que eu quiser, e foi bem legal.".*
		b) grupos de pesquisa	
		c) participação de congressos	
		d) visita a campo (quando aluno busca)	
		e) estudos individuais aprofundados	

(conclusão)

6.2 Identidade profissional em formação: vivências universitárias	6.2.1 As disciplinas e os processos identificatórios: aspectos subjetivos da formação	a) condução das disciplinas - teoria e didática	*Ágata: "Por isso que foi uma das disciplinas que mais me marcou, porque ela permitiu a construção desse espaço. E por mais que ela estivesse ali coordenando a disciplina, foi sempre um espaço de trocas muito horizontais"* *Ônix: "'Psicologia Social' é um assunto que eu gosto muito. [...] levo muito em consideração até para aplicar na minha clínica. Mas [...] de primeiro semestre ela não foi uma boa opção. O problema não é a cadeira, problema, acho, foi a condução da disciplina.".*
		b) questão teórica	
		c) estilo do professor	
		d) o que não contribuiu?	
		e) aspectos inspiradores	
		f) temas contemporâneos	
	6.2.2 Vivência, subjetividade e Universidade: além dos conteúdos	a) relação com os professores	*Violeta: A relação com os colegas, também. Eu vim para o SEPA, uma das coisas principais foi por causa disso. Porque as trocas que se tem. [...] Enfim, o construto que vai se dando. É a mesma sala, acho que há 30 anos. Mas, sim, acontece ali. A mágica aparece."*
		b) relação com os colegas	
		c) relação com o ambiente universitário	
		d) identificação com a instituição	
6.3 Ser psicólogo: da academia à atuação profissional	6.3.1 "Meu eu como psicólogo(a)"	a) autonomia em formação	*Íris: "Eu acho que a identidade do psicólogo é a maneira como tu se vê na tua profissão. É a maneira como tu enxerga o teu trabalho e o que tu faz. Eu acho que cada um tem o seu jeito, né, o jeito de lidar com as coisas, também a escolha do que que vai querer trabalhar nesse percurso."*
		b) minha identidade como psicólogo(a)	
	6.3.2 "Minha percepção sobre o mercado de trabalho"	a) Entrada no mercado de trabalho	*Rubi: "As pessoas acabam não se sentindo preparadas e não trabalham mais com a Psicologia [...] Tentaram e não conseguiram, mas não porque não são bons profissionais, mas talvez porque falta aquela autoconfiança. [...] tu sai meio que, tá, e agora? O que que eu faço?"*
	6.3.3 "Meu currículo ideal"	a) "meu currículo ideal"	*Rubi: "Tem outra coisa que eu acrescentaria talvez no currículo, tá? Que seria algo voltado a empreender. Porque eu acho que o psicólogo não sabe iniciar uma clínica.".*
	6.3.4 "Meu conselho para alguém"	a) Conselho para alguém	*Ônix: "Saber organizar as suas coisas. Acho que esse é o principal conselho. [...] eu fui aprender depois que eu fui entrar na terapia. Depois de já quase me formando."*
		b) contribuições espontâneas	

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Neste último momento, as entrevistas foram articuladas à revisão teórica e à literatura científica disponível, identificando-se, assim, os segmentos envolvidos no processo de

constituição da identidade profissional dos entrevistados. A partir das verbalizações dos entrevistados e das teorias do currículo, foi feita uma discussão frente aos dados coletados, a fim de identificar as potencialidades e as lacunas existentes, no que diz respeito à formação da identidade profissional do estudante. Assim sendo, o diálogo entre as teorias e a análise das verbalizações investigou a formação dos estudantes, em conjunto com o currículo da IES, identificando elementos que contribuem para o desenvolvimento formativo dos acadêmicos no Ensino Superior em Psicologia.

5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este trabalho foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual foi aprovado e recebeu o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) – n. 78833924.9.0000.5341. Juntamente com o projeto de pesquisa, constaram as informações pertinentes à responsabilidade e ao compromisso do pesquisador, em realizar este estudo, que envolve a participação de outras pessoas.

A fim de preservar a segurança dos participantes, foram apresentados ao CEP os riscos envolvidos no processo e as estratégias elaboradas para minimizá-los. Todas essas informações estão detalhadas no TCLE, documento aprovado pelo CEP, lido e assinado pelos participantes. Todos os questionamentos dos participantes foram esclarecidos, antes e durante o processo, garantindo que não houvesse quaisquer dúvidas sobre a pesquisa. No que se refere ao momento das entrevistas, todas ocorreram sem intercorrências, sendo respeitado o tempo previamente estimado para sua realização[14].

Foi reforçado aos entrevistados que poderiam entrar em contato com o coordenador da pesquisa para esclarecer quaisquer dúvidas pendentes, ou comunicar mudança de opinião sobre a participação na pesquisa. Todos os participantes se mostraram cientes e concordantes com as informações apresentadas.

[14] Ressalta-se que, ao longo da elaboração desta tese, ocorreu a mudança da professora orientadora durante o ano de 2024. Contudo, todas as entrevistas foram realizadas antes dessa alteração, razão pela qual foram mantidos, no apêndice, os mesmos documentos que trazem o nome da antiga orientadora. Importa reforçar que todos os critérios éticos foram integralmente preservados, visto que não houve qualquer modificação no cronograma, nos instrumentos ou no método de coleta dos dados.

6 VIVÊNCIAS CURRICULARES: NARRATIVA DOS ENTREVISTADOS

6.0 INAUGURANDO CAMINHOS

O tema da profissionalização, embora seja mais elaborado durante a adolescência ou na vida adulta, é constantemente abordado ao longo da vida. Afinal, desde muito cedo somos instigados a imaginar nosso futuro profissional por meio de uma recorrente pergunta: *O que você vai ser quando crescer?* Essa indagação, que por muitas vezes nos é repetida ao longo da infância, pode ser interpretada como um convite para que as crianças comecem a projetar suas aspirações no brincar, seja reproduzindo as profissões de pais ou familiares, seja as presentes em seus livros, desenhos animados ou programas na televisão, ou até mesmo profissões autorais inventadas pela criatividade. É por meio dessa divertida atividade que, sutilmente, se desperta o interesse pelo mundo do adulto trabalhador, do qual um dia fará parte. Trata-se de uma espécie de embrião da identidade profissional, pois, ainda que de forma incipiente e superficial, provoca o indivíduo a exercitar a imaginação diante do contexto de trabalho, visitando, no faz de conta, territórios que poderão ou não se transformar em futuras ambições profissionais.

Tal constatação não é novidade no campo científico. Segundo Erikson (1998), a criança na idade escolar começa a se interessar por atividades profissionais, principalmente pelo fato de começar a compreender os papéis sociais. Por conta disso, explora o mundo do trabalho de forma simbólica por meio de brincadeiras lúdicas que simulam suas funções sociais. Por estar inserida numa nova esfera - o contexto escolar -, envolve-se socialmente com outros adultos e crianças além do seu seio familiar. Por consequência, convive com diferentes atividades com as quais está acostumada, com novas regras e perspectivas. Posteriormente, na adolescência, começa a refinar sua ideia, visto que a questão da profissionalização passa a receber maior destaque e profundidade na sua vida.

No primeiro momento desta pesquisa, foi questionado aos participantes como foi seu processo de escolha profissional, e cada entrevistado compartilhou um pouco de sua experiência. Podem ser identificadas algumas das características mencionadas anteriormente, como no caso de Ônix:

> *"Eu digo que eu sempre tive aquele olhar meio de, talvez, a brincadeira de querer ser cientista, né? [...] E, ali, na época de entrar no Ensino Médio, segundo grau, comecei a me despertar com algumas questões sobre comportamento humano. Eram questões que eu comecei a querer pesquisar um pouco mais, a querer entender, também, mais sobre as pessoas. Sempre gostei dessa parte sobre*

> *comportamento, de o que as pessoas fazem, por que fazem, né? Por que elas são como elas são? E pensei que talvez iria descobrir isso na Psicologia" (Ônix).*

A formanda Rosa também compartilhou sobre seu momento de escolha:

> *"Desde muito pequena eu penso em ser psicóloga. Desde que eu estava no Ensino Fundamental eu dizia que queria cursar psicologia. Então nunca tive outra escolha. Eu fiz testes vocacionais e sempre dava psicologia ou áreas voltadas a isso, assistência social. Enfim. E então nunca tive muita dúvida. E eu sempre gostei de ajudar as pessoas. De tentar entender o porquê as pessoas têm algum sofrimento e tentar ajudar. Tentar entender e ajudar a melhorarem. Eu acho que eu conhecia mães de amigas minhas que eram psicólogas e eu me interessava pelo assunto. Aí eu pesquisava um pouco, ia atrás" (Rosa).*

É possível identificar, na fala de Ônix, que, na sua idealização, a profissão de Psicólogo conciliou seu desejo de aprender sobre o comportamento humano, associando-o à ideia lúdica de "brincar de ser cientista". Essa representação projetou um modelo de *profissional pesquisador* em que, a partir da análise do comportamento, iria ampliar sua compreensão sobre o ser humano. Tal pensamento começou a ser elaborado ao longo da adolescência, levando o formado a iniciar sua investigação e compreensão sobre a função social do profissional-psicólogo, assegurando-se de sua escolha.

Também se pode identificar a idealização do ofício na fala de Rosa. Além dos seus interesses pessoais, a entrevistada afirma que, ao observar outros adultos, teve contato com a profissão e passou a identificar-se com ela. Embora afirme estar decidida desde o Ensino Fundamental, a formanda optou por realizar testes vocacionais a fim de validar e assegurar sua decisão. Os testes vocacionais e serviços de Orientação Profissional auxiliam os indivíduos - independentemente de sua faixa etária -, no processo de tomada de decisão em relação à carreira e ao desenvolvimento profissional. Questões como o autoconhecimento, os valores, interesses e as habilidades pessoais, contribuem não apenas para a escolha da profissão, como também em momentos de transição para uma nova carreira, no planejamento de trajetórias profissionais, no preparo para a inserção no mercado de trabalho, dentre outros aspectos relevantes (Negreiros; Cabral; Resende, 2024). Ter essas seguranças corroborou, principalmente, a entrada na faculdade, período em que, associando com a teoria de Erikson (1976), desenvolveria-se a *confiança básica.* Ao sentir-se segura quanto à sua escolha profissional, a estudante conseguiu se adaptar à vida universitária e ao seu curso de formação.

A escolha de um curso superior é uma decisão complexa e, por vezes, geradora de angústia para jovens e adultos. Tal desafio se intensifica entre os adolescentes, que se deparam com decisões importantes justamente em uma fase em que ainda estão se

autoconhecendo. A egressa Ágata comentou sobre a dificuldade enfrentada nesse momento e a importância de contar com alguém para dialogar e refletir sobre suas opções:

> *"Eu comecei a pensar ali em volta dos 16 anos mesmo, quando a gente começa a se deparar com o término do Ensino Médio. E eu sempre tive um apreço por essa área de cuidado, da saúde, dedicado ao outro, assim. Então, eu tinha um pouco, uma certa confusão em que curso eu iria cursar. Mas eu tive uma professora que sempre me inspirou muito e sempre muito voltada para as humanidades. E conversando com ela, assim, veio a ideia da Psicologia" (Ágata).*

Já a formanda Violeta trouxe duas situações que contribuíram para a escolha do Curso:

> *"A minha vontade começou quando eu tinha 14 anos, assim, como eu já comecei e já tinha muito interesse, mas se aprofundou quando eu fui fazer terapia aos 17 anos. Assim, mudou a minha vida. E, desde então, eu nunca tive dúvidas. Sempre foi uma certeza pra mim. Eu fiz magistério. Então, a Psicologia foi apresentada pra mim já aos 14 anos, quando eu tinha uma disciplina na escola que eu já aprendia sobre Freud, por exemplo. Alguns conceitos básicos" (Violeta).*

Assim como Violeta, para Rubi o desejo de estudar Psicologia ocorreu após conhecer o processo psicoterapêutico na prática do profissional:

> *"A escolha do Curso partiu do meu processo de quando eu iniciei a psicoterapia. E aí eu me interessei pela profissão. Me ajudou bastante quando eu iniciei, eu devia ter uns 14 anos. E naquele momento eu decidi que era isso que eu queria fazer e depois que eu saí do Ensino Médio eu procurei a faculdade" (Rubi).*

A partir das falas de Violeta, Ágata e Rubi, foi possível identificar que suas escolhas pelo curso de Psicologia surgiram durante a fase da adolescência. Apesar de ter uma ideia inicial sobre o que gostaria de estudar, Ágata apresentou algumas dificuldades para definir com clareza sobre qual direção deveria seguir para alcançar seus objetivos. Ao conversar com sua professora, conseguiu articular melhor seus interesses, refletir sobre as possibilidades e organizar seus pensamentos. Essa interlocução representou o papel de uma figura mediadora que forneceu um ambiente seguro e livre de pressões para que a formada refletisse sobre suas possibilidades, sem a exigência de fazer uma escolha precoce.

No caso de Violeta e Rubi, as entrevistadas tiveram a oportunidade de observar a aplicabilidade da profissão. Ao conhecer o exercício da Psicologia na condição de pacientes, a vivência proporcionou uma aproximação significativa com a prática profissional. Tal experiência fez com que despertasse o interesse pela área, o que favoreceu sua identificação com o campo de estudo e contribuiu para a escolha profissional.

Violeta também relatou ter tido contato prévio com conteúdos da área da Psicologia durante o magistério. Essa primeira aproximação foi a "porta introdutória" sobre o campo, permitindo-lhe conhecer alguns fundamentos da Psicologia enquanto ciência. Isso, por sua vez, contribuiu para uma ideia inicial do Curso e do que poderia esperar das disciplinas, garantindo segurança na sua tomada de decisão.

A formanda Íris compartilhou uma vivência que tivera no seu local de trabalho, a qual a instigou para o cuidado com o outro:

> "*Eu ia pra Pedagogia, porque eu trabalhava num local de cursos, assim, profissionalizantes. E tinha um menino com dislexia e eu auxiliava ele a fazer o curso. Só que como a minha mãe é professora, né, minha mãe é concursada do Estado, ela ganha muito pouco. Então, ela sempre me disse, assim, que eu ia ser pobre [...] Por isso mudei pra Terapia Ocupacional, Porém, chegou no dia da primeira aula, né, o dia que ia iniciar as aulas, me ligaram dizendo que o Curso não tinha aberto por falta de aluno interessado, e eu tinha que escolher outra coisa. E aí eu pesquisei no site e aí eu fui fazer Psicologia. E ali eu fiquei. (Íris)"*

Íris também revela uma preocupação durante o processo da escolha profissional: a expectativa quanto ao retorno financeiro. De acordo com a formanda, sua mãe compartilhou frustrações quanto à baixa remuneração de seu trabalho, o que influenciou diretamente na decisão da entrevistada. Similarmente, Violeta também expressa comentários na mesma linha vindo de familiares, em relação à sua escolha profissional:

> *"Logo que eu entrei, assim, todo mundo pensava que da Psicologia é que vou morrer de fome, né? Então, claro, meu pai nunca criticou, ele sempre me apoiou pra eu fazer o que eu quisesse fazer, mas tinha uma sensação de desvalor, assim, né? (Violeta)"*

A questão da identidade, seja ela pessoal ou profissional, evoca o olhar e, por consequência, o reconhecimento do outro. Tal questão interfere, tanto positiva quanto negativamente, na tomada de decisões, principalmente para um adolescente que vivencia momentos de conflitos e confusão identitária (Erikson, 1998). Íris salientou a importância do retorno salarial, uma vez que afirmou as dificuldades enfrentadas por sua mãe. Isso a fez reformular sua escolha, visando a uma que conciliasse a apreciação parental com a estabilidade financeira. Entretanto, como foi possível observar no discurso de Violeta, a Psicologia também foi alvo de críticas, principalmente na perspectiva de conhecidos e familiares. Negreiros, Cabral e Resende (2024) destacam que diferentes fatores influenciam a tomada de decisão sobre a carreira de uma pessoa; a participação da família é uma das partes que interferem na escolha. Ainda, as autoras alertam sobre julgamentos de escolhas "não

lucrativas" de profissões consideradas desvalorizadas ou saturadas, no mercado de trabalho, como foi o caso de Íris.

Apesar da cobrança, Violeta se manteve confiante em sua área de interesse, buscando o que a satisfaz, à parte do desejo de seus pais. Isso corrobora o que Novaes *et al*. (2016) descrevem sobre a perspectiva e expectativa do jovem contemporâneo no mercado de trabalho. Esses autores ressaltam que, cada vez mais, os jovens almejam carreiras que lhes proporcionem flexibilidade, transparência e desafios, independentemente do fato de quebrarem expectativas ou paradigmas predeterminados do que se espera sobre o trabalho. Da mesma forma que os autores pontuam, a formanda não se deixou influenciar pelos comentários de seus familiares, permanecendo decidida na profissão que escolhera.

De modo geral, é possível identificar que a escolha da profissão constitui um processo único e subjetivo para cada entrevistado(a), sendo uma das diversas decisões que terão que tomar ao longo da vida. No que tange à escolha da carreira, os participantes demonstraram segurança em relação à sua escolha profissional. Tal confiança se evidencia na forma como se mostraram preparados para a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Com isso, é possível compreender que avançaram fortalecidos em um dos diversos passos rumo à formação de sua identidade.

Finalizando este prólogo, o capítulo se divide em três grandes categorias. A primeira aborda o *desenvolvimento da profissionalidade* dos participantes, revisitando o currículo de Psicologia ao longo de suas entrevistas. A segunda trata dos aspectos subjetivos de suas jornadas. Por fim, a terceira categoria analisa suas percepções sobre a profissão, a entrada no mercado de trabalho, o currículo e suas contribuições para a formação do psicólogo.

6.1 PERCURSO DOS ENTREVISTADOS: PERSPECTIVA CURRICULAR

A presente categoria teve como objetivo analisar, por meio das entrevistas realizadas, as perspectivas e experiências dos participantes, ao longo de sua trajetória formativa no curso de graduação em Psicologia. Durante o processo de coleta de dados, os participantes foram questionados sobre aspectos específicos de seu percurso acadêmico, utilizando como referência a estrutura curricular vigente no curso de Psicologia para facilitar o resgate de memórias e experiências significativas do período formativo.

A partir da análise das narrativas coletadas, foi possível identificar e elaborar subcategorias temáticas que contemplam dimensões centrais da experiência formativa dos participantes, articulando-as com referenciais teóricos. Essas subcategorias abordam aspectos

relacionados às disciplinas oferecidas pelo currículo, estratégias de organização pessoal e acadêmica, desenvolvidas pelos estudantes; práticas curriculares obrigatórias e atividades extracurriculares complementares. Para esta última, destinou-se uma subcategoria apenas para a iniciação científica.

6.1.1 Currículo: mapa para a formação

Nessa subcategoria, faz-se uma análise da trajetória acadêmica dos entrevistados na medida em que percorreram a grade curricular e relataram sobre suas experiências ao longo do Curso. Conforme foi mencionado anteriormente, o curso de Psicologia está estruturado em seis eixos formativos definidos pelas DCNs, os quais organizam disciplinas e atividades acadêmicas com objetivos específicos para assegurar que o estudante desenvolva base científica, experiência prática e postura ética para o exercício da profissão (Brasil, 2023). Desta forma, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, buscou-se compreender como ocorreu seu processo de aprendizagem e amadurecimento profissional, reunindo elementos que sustentam a proposta do *desenvolvimento da profissionalidade*, que será aprofundada no próximo capítulo.

O ponto de partida desta análise visou observar a disponibilidade de tempo e o planejamento pessoal que cada entrevistado adotou para se dedicar ao curso, uma vez que tais fatores influenciam diretamente o processo formativo. Como esperado, os relatos revelaram diferentes formas de organização, ao evidenciar a diversidade de perfis e as estratégias dos discentes no Ensino Superior.

Rubi, por exemplo, destacou a oportunidade que teve de se dedicar exclusivamente aos estudos, o que lhe permitiu maior envolvimento acadêmico:

> *"Eu tentava fazer o máximo de disciplinas que eu conseguia. Porque, como eu só estudei, eu não trabalhava, eu queria pegar o máximo que eu conseguia no momento" (Rubi).*

No caso de Ônix, foi possível observar as dificuldades de trabalhar e estudar simultaneamente:

> *"Meu tempo de graduação me formei em sete anos, quase fechando oito. Por questões financeiras mesmo. Então fazia como podia. Quando eu comecei a trabalhar na faculdade, que nossa, daí tinha o desconto, mas não vinculava os horários. Então é que tudo foi possibilitado" (Ônix).*

Os relatos apresentados apontam dois perfis de estudantes. A fala de Rubi revela o perfil de estudante que pôde dedicar-se integralmente ao Curso de graduação. Essa disponibilidade possibilitou acompanhar de forma consistente a grade curricular, o que lhe permitiu concluir sua formação no prazo estimado pela universidade. No entanto, tal realidade está longe de ser condizente para todos os alunos. Conforme o relato de Ônix, o egresso apresentou um perfil de *trabalhador-estudante* que precisou manter um emprego para arcar com os custos dos estudos. Embora tal condição possa ser interpretada como um obstáculo, Melo e Borges (2007) compreendem que estudantes como Ônix tendem a estar melhor preparados para a transição ao mercado de trabalho. Todavia, é importante destacar que a carga laboral pode comprometer e limitar a dedicação às atividades acadêmicas, conforme o próprio entrevistado explicou. Por consequência, essa situação contribui para a prolongação do tempo de curso, finalizando-o além de sua estimativa. Essa comparação entre os dois entrevistados evidencia que o modelo idealizado pelas IES nem sempre corresponde à realidade vivida pela maioria dos alunos, que enfrentam diferentes demandas e desafios pessoais ao longo de sua jornada formativa.

Tratando-se agora da fala de Rosa, a formanda compartilhou uma realidade que, de certa forma, se aproxima com a de seu colega egresso:

> *"Eu pegava conforme dava. No início eu peguei, acho que no primeiro semestre eu lembro que eu peguei quatro disciplinas, porque eu não sabia como que ia ser e eu ainda não trabalhava, né? Aí no segundo semestre eu comecei a trabalhar e eu tinha pegado o dobro: peguei oito disciplinas. Aí eu enlouqueci. Como eu tenho o deslocamento da minha cidade até a universidade [...] Claro que umas eram* onlines*, uma começava, outra terminava, mas mesmo assim foi um semestre, assim, assustador e eu falei 'nunca mais vou pegar essa quantidade de disciplina'" (Rosa).*

Rosa apresentou uma realidade vivenciada por muitos estudantes de Ensino Superior: o desafio de cursar a graduação em uma cidade diferente daquela em que reside. Em tais casos, é comum aos acadêmicos terem que se deslocar diariamente para assistir às aulas ou até mesmo mudar-se para o município onde está localizada a faculdade. No caso de Rosa, a mudança não foi necessária, pois residia em uma cidade vizinha à IES. Ainda assim, foi preciso adequar-se à rotina de viagens para participar das aulas. Silva e Campos (2023) destacam que a organização exigida para esse tipo de situação começa antes mesmo da saída de casa, iniciando desde o preparo para chegar à universidade até o retorno ao lar. Assim, esse arranjo diário demanda conciliar o tempo de estudo, a organização pessoal, o deslocamento e o descanso. Os autores também alertam que a rotina de viagens, aliada às exigências

acadêmicas, pode prejudicar o rendimento do estudante, bem como gerar desgaste físico e psicológico. Por outra via, esse esforço revela o comprometimento e a determinação daqueles que enfrentam desafios para alcançar seus objetivos profissionais.

Outro aspecto relevante trazido pela participante refere-se ao número de disciplinas que optou cursar simultaneamente. Assim como Câmara e Carlotto (2024) destacam, assumir uma carga elevada de créditos curriculares exige que o estudante disponibilize mais tempo para o curso, pois elevará significativamente o volume de leituras, as atividades e avaliações. Tais fatores, se não forem geridos de maneira adequada, poderão levar o discente ao *burnout*[15]. Seja pela intenção de testar suas próprias capacidades ou pelo desejo de antecipar a conclusão do curso, Rosa reconheceu que, naquele momento, excedeu seus limites. Essa situação evidenciou que a formanda tinha certa imaturidade quanto à sua organização pessoal. Visando focar no seu bem-estar e na qualidade de sua formação, optou por uma organização mais equilibrada de seu tempo e de seus compromissos acadêmicos, o que contribui como prevenção para evitar novas sobrecargas decorrentes do acúmulo de atividades.

A egressa Ágata relembra dos desafios logo que ingressou no curso:

> "*Principalmente no primeiro semestre eu tava um pouco assustada, né. Óbvio, por ser algo muito novo, algo diferente. Assim, por mais que a gente tenha uma preparação em nível educacional, a gente não tem uma preparação exatamente pra, 'bom, agora você vai pra uma universidade'" (Ágata).*

A partir do relato de Ágata, é possível identificar os impactos vivenciados ao ingressar no curso de Psicologia. A entrada nesse novo território marcou uma transição para o modelo de Ensino Superior, despertando inicialmente sentimentos de intimidação frente às novas demandas universitárias. Fazendo uma análise sob a perspectiva de Erikson (1976, 1987. 1998), essa fase pode ser associada ao primeiro estágio do desenvolvimento psicossocial *confiança versus desconfiança*. Assim como ocorreu com os demais entrevistados, trata-se de um momento de passagem no qual o aluno começa a ajustar-se à nova realidade acadêmica. Nos primeiros semestres, busca construir um sentimento de segurança nesse contexto e, a partir desse acolhimento, despertará o desejo de explorar mais amplamente o universo que essa área do conhecimento abrange.

[15] De forma resumida, a Síndrome de *Burnout*, segundo Câmara e Carlotto (2024), é definida pela tríade sintomática de exaustão emocional relacionada às demandas de estudo, descrença em relação a ele, e percepção de ineficácia profissional, esta última referindo-se à crença de que o aprendizado não será útil para a formação na carreira.

Rubi destaca a importância desse momento, relembrando seus primeiros dias como acadêmica:

> *"O primeiro semestre me marcou bastante, principalmente a cadeira de 'Psicologia, Ciência e Profissão'. Aqui eu senti um orgulho, assim, da minha escolha, foi bem legal, senti um orgulhinho [...] Eu gostei bastante dessa cadeira, porque foi onde eu conheci realmente a Psicologia, sabe? Eu entrei no curso não tendo muita noção do que era a Psicologia em si, enquanto profissão, e eu acho que a disciplina me ajudou bastante, porque eu entendi a importância da profissão, da psicologia enquanto ciência, sabe? (Rubi)"*

Ônix também enfatiza a importância desta disciplina como uma recepção do iniciante para o Curso:

> *"A parte de 'Psicologia, Ciência e Profissão' foi bacana. Foi uma das primeiras cadeiras que eu comecei a fazer do Curso. E ela deu toda aquela estrutura para entender o que a gente pensa, o comportamento humano. [...] Mas ainda é uma dúvida que eu sinto que tem colegas nossos que ainda tem. Então, eu sinto que depois de formado, que eu tenho uma maior maturidade, dá para se entender melhor o que a gente quer dizer para isso. Porque senão parece que é uma coisa meio de balela" (Ônix).*

Nos semestres iniciais, estão as disciplinas que integram o Eixo I do PPC, denominado "Fundamentos epistemológicos e sócio-histórico-culturais" (Maggi *et al*., 2020). São abordados em sala de aula conteúdos que elucidem os referenciais históricos, filosóficos, socioculturais e epistemológicos que sustentam a formação do conhecimento em Psicologia e dão suporte à prática profissional. Trata-se de uma porta de entrada ideal, pois, conforme foi possível identificar no relato de Rubi, a disciplina *Psicologia, Ciência e Profissão* foi significativa para uma apresentação e um melhor entendimento sobre a própria área do conhecimento. Ao relatar sobre o "orgulho" por sua escolha, pode-se compreender que a disciplina atendeu a algumas de suas expectativas quando ingressou no Curso, sentindo-se confiante quanto ao seu futuro. Pensando à luz da teoria de Erikson (1976, 1987, 1998), é possível associar esse relato novamente com o primeiro desfecho psicossocial, enquanto a fala "entendi a importância da profissão" indica a virtude de *esperança*, exaltando as possíveis contribuições que poderá prover como psicóloga.

De modo semelhante, Ônix também reforça a relevância da disciplina como uma introdução para os recém-acadêmicos sobre a profissão. Todavia, seu relato indica também certa preocupação, pois compreende que no início do Curso ainda falta maturidade para os novos acadêmicos compreenderem a importância de tais conteúdos. Sua preocupação é pertinente, mas também estimada, visto que os alunos ainda estão vivendo um momento de

reconhecimento e adaptação à nova realidade. Nesse sentido, cabe à Universidade e ao próprio Curso de graduação desempenhar um papel ativo no fortalecimento da *confiança básica* do estudante, não apenas apresentando a Psicologia como ciência, mas promovendo condições para que o acadêmico se sinta acolhido e capaz de se desenvolver no contexto universitário.

Ainda tratando sobre esse momento de reconhecimento, Rosa comenta seu ingresso e a percepção que teve em relação às disciplinas iniciais:

> *"Quando eu entrei, assim, eu não sabia muito o que esperar, né. Eu não fazia ideia, realmente, né, o que poderia vir pela frente. Mas eram disciplinas bem básicas, né. Algumas que nem tinham relação com a Psicologia. Então, foi bem ok, assim, de início. Olha, foi chato, para ser bem sincera, de fazer assim. Mas não, eu não fiquei surpresa ou algo do tipo, porque já tinha outros colegas, enfim, amigos que entravam na faculdade fazendo todas as mesmas disciplinas, tipo, 'Sociedade, Cultura e Cidadania', que é algo bem padrão, então, eu já esperava que tinha algumas que não fariam tanto sentido, sabe?" (Rosa).*

Ágata aponta críticas para algumas disciplinas de caráter generalista que são introduzidas no início do curso:

> *"Leitura e produção de textos. Claro, a gente precisa ter uma noção de como escrever um texto. Mas eu não sei se isso devia estar na grade acadêmica, curso. Se a gente já não devia ter essa noção" (Ágata).*

Por outro lado, Violeta valoriza sua presença:

> "*Mas 'leitura e produção de textos', acho que, pra mim, não foi tão eficiente, mas acredito que pra muitos colegas são, sim. Ainda mais para aqueles que fazem muito tempo que estão fora dos estudos, acho que sim" (Violeta).*

Leitura e Produção de Textos, assim como *Sociedade, Cultura e Cidadania*, são disciplinas conhecidas como de *formação geral* que, de acordo com o PPC, a Universidade oferece para todos os cursos como formação básica. Conforme o Projeto, a proposta é contemplar "as temáticas das transformações estruturais da sociedade brasileira contemporânea e estudo das garantias de direitos e de políticas públicas e dos dilemas socioambientais" (Maggi *et al.*, 2020, p. 31). São disciplinas que integram as grades curriculares de cursos diversos, como Medicina, Arquitetura e Urbanismo e Ciências Contábeis. No entanto, elas não estão presentes em formações de menor duração. É o caso das licenciaturas em Música e Pedagogia (com expectativa de quatro anos) e do curso de Automação Industrial, que tem duração de três anos e meio.

Pode-se pensar nessas disciplinas de *formação geral* como a etapa introdutória para o aluno que ingressa no universo acadêmico. Independentemente do curso escolhido - salvo as situações mencionadas anteriormente -, elas funcionam como um espaço de transição entre a formação ampla e generalista do Ensino Médio para o modelo universitário de caráter mais especializado. Embora Ágata critique a necessidade de uma disciplina como *Leitura e Produção de Textos*, é preciso considerar que nem todos os alunos tiveram esse nível de exigência durante a escolarização básica. A formanda Violeta reconhece esse ponto, lembrando também daqueles que estavam distantes do ambiente acadêmico e estão retomando os estudos. Essas disciplinas também cumprem a função de aproximar os estudantes do perfil científico, diferenciando-os dos demais profissionais e preparando-os para os desafios das disciplinas de formação especializada. Ainda que não estejam diretamente ligadas à construção da identidade como psicólogo, contribuem de maneira significativa como um dos alicerces da formação qualificada e diferenciada.

Avançando na grade curricular e elaborando sobre o segundo semestre, os entrevistados demonstraram mais clareza, conforme a fala de Ágata:

> *"Eu diria que a partir do segundo semestre isso foi realmente ficando mais claro, né. No primeiro a gente ainda, eu ainda me sentia um pouco não digo perdida, né. Eu tava entendendo, tava gostando, mas acho que bati martelo a partir do segundo, assim, que aí eu fui tendo realmente mais clareza do que seria a Psicologia" (Ágata).*

A fala de Ágata sugere que ela conseguiu elaborar seu sentimento de *confiança básica*, preparando-a para avançar no processo formativo. Além disso, essa clareza contribuiu para o desenvolvimento de sua *autonomia*, facilitando sua integração no curso e reforçando as trocas com colegas, conforme aponta na fala a seguir:

> "*Pegando teorias da personalidade, por exemplo, foi uma disciplina que eu consegui ter bastante proveito, porque né, a partir do segundo semestre eu já estava conseguindo me enturmar um pouco mais realmente. E eu consegui fazer algumas trocas com alguns grupos" (Ágata).*

Ônix corrobora o que disse sua colega egressa, comentando seu percurso e refletindo sobre as primeiras disciplinas presentes na grade curricular:

> *"'História da Psicologia', 'Psicologia do Desenvolvimento', 'Teorias da Personalidade' também foi bem bacana. Acho que foi bem aquele apanhado para a gente já começar a conhecer tudo o que a gente precisava. É uma base que a gente precisa. É bem essa parte de estrutura inicial. Muita coisa que se explica, a gente começa a fazer aqueles ganchos, né? A gente começa a entender [...] Tem*

> *as 'Filosofias*[16]*'. Então, não preciso nem comentar. Eu acho que o pensamento crítico é fundamental para quem quer trabalhar na nossa área. Tem que ter essa capacidade de* insight*" (Ônix).*

Na análise do seu percurso formativo, Ônix identificou como a organização das disciplinas sucede uma sistematização para que os acadêmicos aprendam os alicerces teóricos da sua constituição profissional. Trata-se das disciplinas que abrangem tanto o Eixo II - Processos Básicos do Comportamento Humano, como o Eixo IV - Constituição Biopsicossocial do Ser Humano. Enquanto o primeiro discorre sobre os diferentes processos e fenômenos básicos do comportamento humano, desde as teorias clássicas até as atuais, o segundo diz respeito às abordagens da constituição do sujeito em diferentes dimensões e vieses teóricos (Maggi *et al.,* 2020). Corroborando a fala de Ágata, essa organização favorece ao discente não apenas aprender os conteúdos das disciplinas, como simultaneamente amadurecer tanto acadêmica quanto pessoalmente. Nesse sentido, conforme destaca Coll (2002), o currículo deve ser compreendido como um conjunto intencional e organizado de atividades que propiciem experiências significativas e que permitam a construção progressiva de saberes e competências.

Mais adiante, ao se referir a disciplina de *Filosofia Contemporânea*, Ônix destaca sua contribuição para o desenvolvimento do raciocínio crítico e analítico do estudante. Essa observação pode ser associada ao processo de amadurecimento acadêmico, uma vez que o posicionamento crítico revela o progresso da *autonomia* intelectual, construída ao longo da formação. Essa *autonomia*, por sua vez, está relacionada à virtude da *força de vontade*, descrita por Erikson (1987) como a capacidade de agir com intenção e decisão, mesmo diante de obstáculos.

Ainda no segundo ou terceiro semestre, também há disciplinas vinculadas ao terceiro eixo formativo, denominado de Processos de Investigação em Psicologia (Maggi *et al*., 2020). Contudo, conforme se observa inicialmente na fala de Violeta, essas disciplinas começam a apresentar maior complexidade, principalmente no que diz respeito ao campo da pesquisa:

> *"'Estatística', fiz. E apanhei! Assim, eu rezava pra essa disciplina, fazia de tudo. Porque nós somos humanas! Então é um sofrimento essa disciplina, né? Por isso que eu não pretendo fazer mestrado, por um tempo, pelo menos" (Violeta).*

[16] O currículo do egresso incluía duas disciplinas de filosofia: Filosofia e Filosofia Contemporânea. Atualmente, o currículo conta apenas com a segunda.

Ágata também demonstra resistência quanto a essa disciplina:

> *"A 'estatística', não consigo defender, me desculpa. Eu defendo a professora porque eu lembro que ela era muito boa. Assim, ela deixou a experiência um pouco mais agradável, mas a disciplina não consigo defender, desculpa" (Ágata).*

Por outra via, Ônix ressalta a importância dessa cadeira, na grade curricular:

> *"Bioestatística, não parece, mas a gente usa pra caramba. Eu, pelo menos, trabalho com uma empresa nacional. Tenho que saber olhar estatística. Tenho que entender essas partes. Como eu vou trazer para a direção da empresa a questão de treinamento e que está tendo eficácia ou não. Se eu não mensurar, não metrificar, não transformar sentimento em números, né? Que é como eles trabalham [...] é uma coisa que dá dor de cabeça para algumas pessoas, mas é uma coisa que é necessário fazer" (Ônix).*

Os comentários de Violeta e de Ágata revelam certa angústia e hesitação em relação à disciplina de *Bioestatística*. Assim como destacado por Violeta sobre o Curso "ser de humanas", estudos como o de Hernandez *et al*. (2015) sinalizam que os alunos de Psicologia frequentemente encaram os conteúdos estatísticos como um dos principais obstáculos da formação, levando-os, inclusive, a postergar a matrícula nesta disciplina devido à ansiedade que ela provoca. Todavia, Ônix salienta a relevância deste conteúdo, destacando sua importância para além da prática clínica. Dessa forma, o desafio imposto por essa disciplina pode ser compreendido como um obstáculo que, embora gere resistências nos estudantes, contribui para a qualificação multidisciplinar, preparando-os para as futuras demandas profissionais.

À medida que avançam na grade curricular, os alunos começam a identificar ainda mais o exercício do psicólogo para além das disciplinas. No caso de Íris, a formanda ressalta as interlocuções dos conteúdos aprendidos com sua prática de estágio:

> *"Outra cadeira que eu gostei muito assim foi 'Saúde Mental Coletiva', que eu fiz com a professora da Assistência Social. Eu gostei bastante assim porque eu ainda tava no estágio não curricular nessa época que eu fiz a cadeira, e muita coisa se encaixava, assim" (Íris).*

O relato de Íris oportuniza duas dimensões para serem analisadas. A primeira diz respeito à sua *autonomia* e *iniciativa* que a levaram a procurar estágios não curriculares como forma de complementar e aprimorar sua formação. Essa experiência favoreceu a formanda a visualizar a prática profissional a partir de sua própria perspectiva, construindo um pensamento crítico e autêntico. Esse tipo de vivência será melhor analisado na subcategoria 6.1.3, referente às experiências além da grade curricular.

O segundo ponto a ser analisado corresponde à satisfação da entrevistada em conseguir articular a teoria aprendida em sala de aula com sua prática de estágio. Essa articulação é um tema constante de debate na formação acadêmica, incluindo na Psicologia, onde pesquisadores apontam a dificuldade de se estabelecer um "diálogo" entre teoria e prática, muitas vezes vistas como polos distantes separados por um "abismo" (Hernandez *et al.*, 2015; Piasson; Freitas, 2022). Todavia, Íris apresenta outra perspectiva em que consegue integrar de forma coerente esses dois elementos que estudantes e pesquisadores percebem como distantes. Talvez pelo fato de já possuir um olhar mais amadurecido sobre a profissão, a formanda conseguiu reconhecer com clareza as contribuições das disciplinas cursadas e sua aplicabilidade na atividade prática. Esse momento pode estar associado ao quarto estágio proposto por Erikson (1998), *diligência versus inferioridade*, no qual o estudante observa e experimenta os papéis que a Psicologia pode lhe oferecer, aprendendo por meio da atividade as nuanças da sua profissão.

Vale ressaltar, contudo, que o desenvolvimento dessa maturidade não ocorre de forma linear ou uniforme, pois cada estudante tem seu próprio tempo para amadurecer. Isso pode ser observado a partir da fala de Violeta ao comentar sobre a seguinte situação:

> *"Mas acho que poderia ter sido mais abordado a 'Psicologia no contexto de saúde' [...] Eu tô fazendo estágio no CECLIN, então, inclusive, acho que poderia ser uma disciplina que se ofertava um pouco mais pra baixo (parte final do curso), ser dada de maneira mais robusta. (Esse contexto) é uma outra vertente do caminho da Psicologia em que lá no início do curso não se vê essa possibilidade. Porque no início do curso a gente também tá, querendo ou não, tá meio que no oba-oba. [...] A gente aprende a nadar quando a água tá no pescoço. E daí, por exemplo, agora que eu tô fazendo estágio no CECLIN, que são situações na prática que são alarmantes, às vezes, faria mais diferença estar revendo isso. Agora eu tô tendo que buscar de novo de maneira individual, né, por conta" (Violeta).*

O relato de Violeta aponta um possível impasse na organização curricular, uma vez que, em sua percepção, a disciplina *Psicologia no Contexto da Saúde* está inserida de forma precoce no Curso. Isso faz com que haja dificuldade de compreensão de sua relevância para os estudantes, deixando escapar a oportunidade de elaborar sobre uma das diversas vertentes que a área da Psicologia abrange. Para a entrevistada, esse conteúdo se torna mais significativo quando o discente já possui maior familiaridade com os fundamentos epistemológicos do Curso e consegue articular as teorias com a prática profissional.

Outro aspecto importante de seu comentário é o fato de o início do curso ser uma fase de "oba-oba", o que revela um estágio imaturo por parte dos estudantes. Essa imaturidade é,

de certa forma, esperada, visto que eles estão em pleno processo de adaptação à universidade e à nova realidade acadêmica. Por conta disso, o conteúdo da disciplina não foi devidamente assimilado ou valorizado, naquele momento. A observação da formanda chama a atenção sobre o tempo subjetivo da aprendizagem no planejamento curricular, conforme aponta Sacristán (2013) ao defender que o currículo deve "dialogar" com os processos de desenvolvimento ético, crítico e formativo do sujeito. Para tanto, a futura psicóloga sugere a retomada dessa temática em disciplinas nas fases mais avançadas da graduação, para que o estudante possa revisitar esse conteúdo com mais maturidade e melhor preparado para a aprendizagem.

Avançando para o segundo ano de curso, os alunos começam a ter maior entendimento sobre a prática profissional, vindo a ter mais atividades que os aproximem da própria prática. Antes de avançar para a análise das falas referentes a este semestre, um ponto importante a ser destacado é que, a partir do terceiro semestre, iniciam-se os estágios básicos. Entretanto, com o intuito de oferecer um espaço dedicado exclusivamente para essa temática, tanto as falas sobre as práticas curriculares quanto aquelas referentes às disciplinas de estágio serão concentradas e aprofundadas na próxima subcategoria, destinada especificamente para tais disciplinas, aos laboratórios de prática e aos estágios curriculares.

Rubi comenta sua satisfação com essa aproximação das disciplinas com a prática:

> *"Quarto semestre, 'Princípios da entrevista psicológica', 'Avaliação psicológica', 'Grupos'. Eu me lembro bem, porque eram aulas bem práticas. Gostei bastante também, porque a gente teve um contato maior com a prática da psicologia" (Rubi).*

Da mesma forma, Ônix também elabora a relevância desse tipo de atividade:

> *"Grupos foi uma cadeira que me chamou muita atenção também, porque teve muita prática. [...] A gente aprendeu um pouco de teoria, mas a gente teve muita prática. Trabalhar com as dinâmicas, entender comportamento grupal. E aí começou já de novo, puxa o gancho lá com o psicossocial. Aquelas teorias lá do início que eles falavam, tu começava a usar nos grupos. Faz mais sentido [...] Psicopatologia II também, aqui a gente já começa minimamente a brincar de clínica, a gente já tem um pouco mais de noção e estrutura" (Ônix).*

À medida que avançam na grade curricular, os estudantes passam a compreender de forma mais clara a atuação da prática profissional, tendo oportunidade de colocar em ação as habilidades desenvolvidas até então. Tal momento corrobora com a fase do desenvolvimento dos discentes, pois, analisando sob a ótica da teoria de Erikson, pode-se identificar que os alunos vivem um momento de "experimentação de papéis", caracterizado pela etapa

diligência versus inferioridade. Esse aspecto é ilustrado na fala de Ônix, afirmando que "começa minimamente a brincar de clínica". Nesses exercícios em sala de aula, os alunos exploram as diferentes vertentes teóricas, os campos de atuação e as práticas psicológicas, começando a entender a aplicabilidade teórica, passando a "sentirem-se" psicólogos. De modo semelhante, Rubi também aprecia essa etapa, destacando o prazer de colocar a teoria em prática. Essa aproximação da teoria com a prática esclarece aos alunos os fundamentos epistemológicos da área do conhecimento e fortalece a construção do *eu-profissional,* bem como contribui para escolhas teóricas e comparações entre as ênfases e os campos de atuação.

Outra questão relevante presente nas entrevistas diz respeito às disciplinas EaD. Violeta comenta sobre sua vivência, ressaltando os desafios enfrentados nessa modalidade:

> *"'Filosofia contemporânea', lembro que fiz, apanhei horrores nessa disciplina. Foi EAD. Mas assim, eu lembro que achei bem difícil na época. [...] 'Deontologia' foi legal, mas para ser bem sincera, foi EAD. Eu aprendi pouco, não foi muito [...] Eu pouco me lembro, assim, mais uma vez fui estudar por fora quando foi necessário" (Violeta).*

Ágata trouxe comentários sobre a mesma disciplina no formato EaD:

> *"'Deontologia' é uma disciplina que também da forma com que eu fui, Que foi abordada, assim, poderia ser mais eletiva do que obrigatória, por exemplo" (Ágata).*

Em contraste com as demais entrevistadas, Ônix apresenta uma perspectiva diferente daquela de suas colegas ao defender a disciplina. Todavia, é necessário destacar que sua experiência não ocorreu no mesmo contexto daquela das demais entrevistadas:

> *"A deontologia eu fiz ela presencial naquela época. Foi com a prof. x, foi bem legal também ter feito ela entender algumas nuances que serviram bem" (Ônix).*

Conforme já mencionado, no Capítulo 3, o PPC prevê um percentual de disciplinas a serem realizadas na modalidade EaD, organizadas a partir de uma prática pedagógica que contempla os princípios e pressupostos do atual PDI (Maggi *et al.*, 2020). Estas disciplinas são mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), oferecendo flexibilidade para que o estudante organize seu estudo de acordo com sua disponibilidade. Mesmo com recursos e apoios oferecidos para incentivar essa modalidade pedagógica, esta não foi bem-aceita pelos participantes da pesquisa, que destacam consideráveis perdas no processo de aprendizagem. No caso de Violeta, a formanda citou duas disciplinas que fez a distância. Sobre *Filosofia Contemporânea*, relata ter tido dificuldades com seu conteúdo, sem esclarecer se foi por conta da complexidade dos conteúdos ou por ter sido EaD. Já ao

comentar sobre *Deontologia*, afirmou não ter muitas lembranças sobre suas contribuições, o que sinaliza um alerta sobre o quanto as disciplinas EaD colaboram de fato para a constituição identitária dos futuros profissionais. Outras entrevistadas como Ágata, que também cursaram essa disciplina no mesmo formato, demonstraram insatisfação, chegando mesmo a questionar sua presença na grade curricular. Tal ponto também desperta preocupação, especialmente em razão da relevância da temática para a prática e o exercício ético da Psicologia como profissão.

Ônix teve concepção diferente daquela de suas colegas participantes. Ao contrário delas, o percurso acadêmico do formado seguiu uma grade curricular mais antiga em que *Deontologia* tinha caráter presencial. Para ele, essa disciplina foi satisfatória, o que contrasta diferenças entre a disciplina ser aplicada presencialmente ou no modo EaD, bem como sua transição para esse novo formato e as possíveis perdas, no meio desse trâmite. De acordo com Rybalko *et al.* (2023), embora o ensino a distância consiga abranger um número maior de estudantes, ele, por consequência, oferece menor atenção individual e reduz as oportunidades de personalização da aprendizagem. Apesar de os autores apontarem vantagens como a flexibilidade de horário e a facilidade de acesso a recursos, eles ressaltam desvantagens como: limite de interação pessoal, dificuldade de autodisciplina e carência de supervisão direta do professor, entre outras. La Cruz *et al.* (2023) também enfatizam as diferenças nos paradigmas de ensino e aprendizagem entre as modalidades presencial e EaD. Em sua pesquisa[17], os autores reconhecem que, embora as disciplinas em EaD tenham boa receptividade entre os alunos de cursos presenciais, persistem as dúvidas sobre a forma mais eficiente de utilizá-las. Alinhado com as falas dos entrevistados, compreende-se que tais aspectos podem impactar diretamente na constituição profissional identitária do aluno, sobretudo quando se trata de uma disciplina que discute temáticas deontológicas, essenciais para a construção do pensamento crítico, ético e moral.

Dando continuidade às falas sobre o contexto virtual, destaca-se um fator que tornou a formação da maioria dos participantes deste estudo distinta em relação à de outros universitários: o impasse decorrente da pandemia de Covid-19. Frente a essa situação inesperada que surpreendeu o mundo inteiro, houve a necessidade de um reajustamento emergencial para garantir a continuidade dos estudos em meio à crise sanitária global.

[17] Destaca-se que esses resultados são oriundos de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes que optaram pelo ensino presencial, assim como os participantes do presente estudo. Dito isso, possivelmente uma pesquisa que envolvesse alunos de cursos 100% em EaD poderá revelar resultados diferentes.

Íris comenta sobre esse período e os obstáculos enfrentados durante a graduação em tempos de isolamento social:

> *"Eu fiz a cadeira de 'Testes', tanto os projetivos quanto os outros [...]. Eu fiz na pandemia. Então, também 'Testes' é uma coisa que eu sei muito pouco. Eu acho que essa questão da pandemia dificultou bastante, assim, algumas disciplinas, né? Tanto que eu até tenho vontade, assim, de fazer algum curso de testes ou algo assim, sabe? Porque teve muita coisa que se perdeu, né? O* online *não é mais uma coisa que presencial, assim" (Íris).*

Similarmente, Ágata também desenvolve sobre os desafios consequentes da pandemia:

> *"'Avaliação psicológica' eu fiz em casa também, remoto, que são essas com contato mais com testes. Enfim, que a gente teve uma certa perda, assim, do conteúdo, porque, né, não tinha como ter essa experiência na prática realmente. 'Grupos' também, foi tudo, tudo remoto [...] A gente poderia ter explorado mais o campo teórico e prático dessas disciplinas, mas por conta do contexto, né, a gente ficou um pouco limitado [...] Mas também confesso que nesse período, durante a pandemia, os professores sempre foram muito muito acolhedores, assim, muito receptivos, compreensivos" (Ágata).*

Para atender ao calendário escolar e cumprir a carga horária mínima anual, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou o Parecer CNE/CP n. 5/2020,[18] implementando a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante o período da pandemia Covid-19. Assim, disciplinas que seriam realizadas presencialmente foram temporariamente ajustadas para o modelo remoto, a fim de evitar prejuízos no processo formativo dos estudantes. No entanto, apesar dos esforços da Instituição, os relatos dos entrevistados indicam que tal modalidade pecou em determinados aspectos. Íris, por exemplo, apontou perdas significativas em relação ao conteúdo, percebendo como uma lacuna em sua formação. Devido ao fato de ter cursado uma disciplina de caráter prático no ambiente virtual, pode-se sugerir que, no momento inicial, não foi possível adequar satisfatoriamente os conteúdos ou propor atividades que permitissem aos estudantes praticá-las de forma equivalente à modalidade presencial.

Ágata também reconheceu tais limitações, mas demonstrou compreensão diante do complexo cenário vivido. Conforme destacam Sant'Ana, Weber e Mezzalira (2022), todos precisaram se ajustar a essa realidade, o que envolveu desde a aquisição de equipamentos apropriados para o estudo, a reorganização de espaços domésticos para atividades acadêmicas, até o aprendizado no uso de recursos tecnológicos exigidos nas aulas. Os autores

[18] Informação no *site,* disponível *em:* https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020. Acesso em: 15 ago. de 2025

reforçam que a adequação ao remoto teve caráter provisório e que nem sempre as disciplinas conseguiram atingir plenamente os objetivos. Destacam, também, que o propósito da ERE não é recriar um sistema educacional, mas torná-lo acessível durante a situação de crise. Por fim, Ágata relembra a participação ativa dos professores naquele momento peculiar, principalmente destacando a atenção voltada no bem-estar dos alunos. Tal postura resgata elementos dos estágios formativos anteriormente abordados, como *confiança básica*, *autonomia* e *iniciativa*, fundamentais para que os estudantes enfrentassem, de maneira mais segura e resiliente, essa situação tão complexa, inusitada e desconhecida.

Chegando no terceiro ano de curso, há um aprofundamento nas disciplinas vinculadas ao quinto eixo, que abrangem o estudo dos fenômenos sociais e institucionais (Maggi *et al*., 2020). Conforme já se previa pelo critério de seleção dos participantes desta pesquisa, nota-se menor interesse por essas disciplinas, como evidenciado na fala de Rubi:

> *"'Psicologia e trabalho', e 'Psicologia e organizações', pra mim foi bem chato, na verdade. Porque eu não gostava da área mesmo, né? O quinto e sexto semestre, eu não me lembro de muita coisa, foram os semestres mais chatos pra mim" (Rubi).*

Em contrapartida, mesmo almejando a ênfase clínica, Ônix valoriza essa vertente da Psicologia:

> *"'Psicologia do trabalho', também que me apresentou mais esse mundo do trabalho, que eu já tinha interesse [...] ela tinha um ar também muito de olhar um ar mais de saúde, de olhar quanto ao sujeito, a questão de saúde, a questão do sofrimento de trabalho [...] A prof era muito boa, também tinha uma condução muito legal quanto a isso. Mas, às vezes, tinha essas pegadas assim que eu olhava, tipo, tá, para, pausa, isso aqui não serve pra quê? Vamos fazer outro caminho" (Ônix).*

Conforme observado, esse período do curso oferece aos estudantes a oportunidade de experimentarem vertentes além da clínica e imergirem nas demais áreas de atuação da Psicologia. Ônix, por exemplo, conseguiu aproveitar essa vivência, ampliando sua perspectiva sobre o campo organizacional. Entretanto, ele demonstrou percepções críticas em relação à conduta da professora, que, em alguns momentos, adotava uma abordagem que, a seu ver, não era a mais apropriada. Essa postura crítica pode ser relacionada ao terceiro estágio da teoria de Erikson (*iniciativa versus culpa*) (1976, 1987, 1998), no qual, tratando-se do *desenvolvimento da profissionalidade*, o acadêmico começa a elaborar um pensamento mais autônomo e reflexivo, analisando não apenas o conteúdo, mas a forma como ele é mediado

pelo docente. Reservo o tema da condução das disciplinas pelos professores e as percepções subjetivas dos alunos para a Categoria 6.2.1, na qual a análise dessa temática será ampliada.

Voltando a tratar sobre as disciplinas organizacionais, Rubi, por sua vez, não teve tanto apreço por essa ênfase quanto seu colega. Assim como mencionou, não conseguiu se identificar com essa linha da Psicologia, resultando em uma experiência não satisfatória. Ainda assim, essa vivência foi relevante, uma vez que contribuiu para que a estudante definisse com mais clareza suas preferências e seus posicionamentos como profissional. Como lembra Woodward (2000), a identidade também se constrói a partir do reconhecimento daquilo que não desperta interesse ou com o qual não há afinidade. Desta forma, é somente por meio da experiência concreta que o acadêmico pode elaborar seu pensamento crítico e fortalecer os princípios de sua identidade. Caso contrário, corre o risco de se apoiar apenas em definições preestabelecidas ou em visões rígidas que estagnam o amadurecimento pessoal e até a própria compreensão de si.

A partir do quinto semestre, também passam a ser ofertadas disciplinas pertencentes ao Eixo VI, denominado "Clínica em contextos diversos - compreensão e intervenção". Segundo Maggi *et al*. (2020), essas unidades curriculares são fundamentadas em diferentes referenciais teórico-metodológicos, no qual seu propósito é ampliar a compreensão e promover a construção de conhecimentos voltados a possibilidades de intervenção nos âmbitos individual e grupal. De acordo com o PPC, objetiva abranger todas as abordagens ou escolas de pensamento em Psicologia, desde que fundamentadas em conhecimentos consistentes, reconhecidas pela comunidade científica e capazes de atender às demandas contemporâneas. Tem como objetivo central oferecer uma formação generalista e garantir a diversidade teórica, criando condições para que tenha a autonomia de optar pela a abordagem em que deseja se especializar.

Observa-se uma boa receptividade por parte dos entrevistados, iniciando pela fala de Rosa:

> *"Eu acho que talvez a partir do sexto semestre, onde começa a ter as ênfases (teóricas), começa a ter uma noção maior, sabe? Eu fazia a 'TCC', a 'Humanista', a 'Psicanálise'. Então, foram matérias que conseguia, tipo, abrir um pouco mais a mente, né, de entender cada abordagem, enfim. Foi bastante esclarecedor para eu entender o que eu gostava mais, o que eu gostaria de levar, assim, mais adiante, sabe? Foi bem bacana" (Rosa).*

Da mesma forma, Rubi também exalta sua satisfação com essas disciplinas:

> *"Daí veio 'Neurociências', 'TCC' e 'Psicodiagnóstico'. 'Psicofarmacologia' também gostei muito, foi o melhor semestre para mim. Melhor. Podia ser repetido. Podia ter tudo isso aí, só que o 2 depois" (Rubi).*

Assim como as demais participantes, Ônix comenta sobre a oportunidade de estudar as diferentes linhas teóricas:

> *"A 'TCC' já é uma teoria que eu já gostava mais, então foi muito legal ter tido, assim, essa cadeira. [...]. 'Psicologia Humanista' também era uma teoria que eu não conhecia muito e foi, me conquistou. Achei muito legal ela, algumas questões. 'Sistêmica'. Eu não trabalho com sistêmica, mas eu tenho que entender um pouco do pensamento do sistema sistêmico" (Ônix).*

É possível observar que as disciplinas do Eixo VI contribuem diretamente para a transição análoga ao movimento entre o quarto desfecho de Erikson (*diligência versus inferioridade*) (1998) para o quinto (*identidade versus confusão de papéis*). Trata-se, então, de um momento para explorar as diferentes formas de atuação na clínica, as quais os participantes se mostraram bastante contentes em realizar. As disciplinas da ênfase clínica contemplam fundamentos de quatro matrizes teóricas: *Psicanálise, TCC, Psicologia Sistêmica e Psicologia Humanista Existencial*. A partir desse contato, possibilitam ao estudante se identificar com os princípios e fundamentos de suas abordagens de preferência, aprofundando-se na vertente escolhida.

A fala de Rosa ilustra esse processo de aprofundamento como um momento esclarecedor sobre os diferentes perfis de psicólogos clínicos que o aluno pode vir a ser. Os textos e as atividades propostas nessas disciplinas oferecem um espaço de experimentação no qual os futuros psicólogos podem se imaginar atuando e refletir sobre as especificidades de cada linha teórica.

Ônix também ressaltou sua satisfação em conhecer as demais abordagens. Apesar de ter suas preferências pessoais, ficou satisfeito em ter entrado em contato com os fundamentos de cada vertente teórica, o que corroborou o refinamento dos seus próprios princípios e desvendou ainda mais sua própria identidade. É possível pensar nesse momento como um ponto fundamental, quem sabe um marco, no qual o estudante deixa gradualmente de apenas experimentar "papéis" para começar a integrar e consolidar sua identidade profissional. A fala de Ônix remete a uma analogia ao conceito de *identidade moratória,* descrito por Erikson (1987) como o período em que o indivíduo explora ativamente diferentes papéis, valores e crenças, porém sem se comprometer firmemente com nenhum deles. Refere-se, então, a um

momento de conhecimento, experimentação e reflexão que contribuíram para que consiga integrar e esclarecer dúvidas sobre si mesmo.

Assim, o contato com diferentes abordagens teóricas instiga os estudantes a pensarem criticamente sobre as vertentes clínicas, refinando suas preferências na medida em que se inserem nas atividades práticas. Nesse processo, poderão se imaginar, até mesmo se autodenominar a partir da abordagem de preferência, adotando nomes como *psicanalista, humanista, cognitivista*, dentre outros.

Rubi também se mostrou satisfeita com esse semestre, afirmando que deveria haver um maior número de disciplinas voltadas às diferentes temáticas da clínica. Ônix corrobora a concepção das colegas, mas levantou críticas quanto à baixa carga horária e à superficialidade com que algumas dessas disciplinas são oferecidas:

> *"'Fármaco' ou 'neurociências' não tem como não ter. Eu tô olhando, a carga horário delas tá bem fraca. Nossa, a gente trabalha diretamente com isso aí, principalmente farmacologia. Então, pra mim são cadeiras que a gente teria que ter um contato um pouco maior. Eu lembro que quando eu fiz essas duas, eu fiz elas também de meio semestre. [...] mas 'fármaco' foi meio semestre e foi* online. *Isso foi bem ruim. Foi bem ruim mesmo" (Ônix).*

Segundo o Ônix, ambas as disciplinas que citou têm caráter multidisciplinar, o que promove discussões com colegas de outros cursos da área de Ciências da Vida. Em razão disso, o graduado valoriza a presença delas na grade curricular, principalmente para preparar o futuro psicólogo a se posicionar perante os demais profissionais da Saúde. Todavia, o entrevistado compreende que poderia haver maior aprofundamento nesses conteúdos, para que os psicólogos se sintam preparados para as interações interdisciplinares. A questão da carga horária, das disciplinas e dos conteúdos que poderiam contribuir para a formação dos graduandos será elaborada na subcategoria 6.3.3, na qual serão analisadas as respostas dos participantes sobre o que adicionariam ou mudariam no currículo de sua IES.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que Ônix trouxe insatisfação por ter feito uma dessas disciplinas no contexto remoto, provavelmente realizada no período de pandemia, visto que, na grade curricular, ela teve caráter presencial. Da mesma forma como as outras entrevistadas comentaram anteriormente sobre as perdas do ensino virtual síncrono, Ônix também sentiu faltas decorrentes deste complexo momento.

Chegando ao sétimo semestre, pode-se observar a partir das entrevistas que o aluno começa a realizar um momento de autorreflexão sobre seu *eu-profissional*. Esse período é marcado principalmente pelas atividades práticas, o momento de atuar individualmente nas práticas das disciplinas e nos estágios clínicos. Assim, trata-se de um momento instigante e

desafiador em que os acadêmicos precisam colocar seus conhecimentos em prática e, gradualmente, desenvolver seu próprio perfil autêntico de atendimento, conforme mencionado por Rosa:

> *"Quando começou a chegar as disciplinas mais práticas, né, tanto o Psicodiagnóstico quanto o Estágio, foi, assim, bem desafiador, querendo ou não, né? Porque era algo totalmente novo e, às vezes, eu acho que a gente não é tão preparado, né? A gente acaba tendo bastante demanda que, querendo ou não, não está em livro, né?" (Rosa).*

As atividades práticas e os estágios curriculares têm por objetivo aproximar o universitário da realidade profissional para a qual se prepara. De acordo com Câmara e Carlotto (2024), o período de práticas coloca o estudante numa multiplicidade de desafios que testarão os conhecimentos construídos durante a graduação e auxiliarão sua entrada no mundo profissional e na vida adulta. Pode-se alinhar a etapa analogicamente ao quinto desfecho eriksoniano (*identidade versus confusão de papéis*) (1987), pois, encerrado o momento de "brincar", associado à fase *diligência versus inferioridade*, chega a hora de o acadêmico refletir sobre si mesmo e definir o que almeja se tornar para então colocar seus conhecimentos em atividade.

Por conta disso, a formanda Rosa trouxe uma importante questão referente ao sentimento de segurança quanto a essa etapa. Reconhecendo que irá se deparar com desafios além dos ensinados em sala de aula, precisará estar com uma base identitária coesa que sustentará e fornecerá as ferramentas necessárias para enfrentar os obstáculos na atuação. No entanto, quando o acadêmico não tem essa base identitária coesa, poderá resultar em consequências para si, como no caso de Rubi:

> *"Até o sétimo semestre eu estava muito perdida, todo mundo me falava: 'tu precisa escolher uma abordagem'. E eu estava muito perdida, eu realmente não sabia o que escolher. [...] Tanto que no oitavo e no nono semestre, eu tive muitas crises de pânico" (Rubi).*

Diante da pressão por não conseguir esclarecer os alicerces que fundamentam seus princípios como futura psicóloga, Rubi passou a sentir-se fragilizada, o que gerou impactos significativos para sua saúde mental. Essa vivência pode ser alinhada a uma analogia da vertente negativa do estágio *identidade versus confusão de papéis*. Erikson (1987) entende que o desfecho negativo ocorre quando o indivíduo não consegue resolver adequadamente a tarefa central de um determinado estágio, inclinando-se ao polo desfavorável do conflito. Nessa situação, o sujeito terá fragilidades, defesas excessivas e/ou dificuldades que serão

refletidas nos estágios subsequentes. Em seu caso, as dificuldades vivenciadas nesse período da graduação corroboraram uma fragmentação identitária da entrevistada, deixando-a desorientada sobre qual caminho deveria seguir.

Desta forma, a autocobrança - por não conseguir identificar-se com uma abordagem específica ou consolidar perfil profissional autêntico - desencadeou crises emocionais que trouxeram dificuldades no seu processo formativo. Essa questão será retomada novamente na subcategoria 6.2.2, dedicada às experiências subjetivas dos entrevistados, bem como no Capítulo 7, em que é aprofundada a análise de todos os estágios do *desenvolvimento da profissionalidade*.

Por fim, a presente subcategoria propôs analisar uma parcela da jornada acadêmica dos entrevistados, observando principalmente suas experiências em sala de aula. Foi possível compreender que as disciplinas teóricas e a dinâmica com colegas e professores contribuíram de modo significativo nos quatro primeiros momentos da formação da *profissionalidade*, que, inspirados na proposta de Erikson (1976, 1987, 1998), correspondem à *confiança básica, autonomia, iniciativa* e *diligência.* A partir das falas dos entrevistados, entendo que, uma vez que estes superaram cada um desses conflitos, conseguiram também aprofundar o autoconhecimento, refinar seu próprio entendimento da profissão e elaborar um pensamento crítico mais consistente, essencial à prática do psicólogo.

A organização curricular mostrou um papel fundamental principalmente no sentido de abordar determinados conteúdos em momentos estratégicos e adequados para o aluno. Isso permitiu uma aproximação com a teoria psicossocial de Erikson (1976, 1987, 1998), aplicada aqui para a proposta da *profissionalidade*, pois a formação identitária do estudante progride gradualmente à medida que cursa as disciplinas e avança na formação acadêmica. Os relatos dos entrevistados apresentaram a vivência e elaboração desses estágios, trazendo contribuições para a proposta da tese.

Também foi possível observar as possíveis consequências decorrentes das lacunas formativas, principalmente na compreensão de alguns princípios teóricos, como no caso de Violeta, além da própria percepção individual de identidade profissional, situação apresentada por Rubi. Essas situações revelam que a ausência de determinados conteúdos, momentos de reflexão ou mesmo de uma possível intervenção pode impactar no processo identitário, gerando insegurança ou sua fragmentação. Tais questões são aprofundadas no Capítulo 7, em que discutirei sobre cada um dos estágios da *profissionalidade*, assim como seus desdobramentos, sejam eles positivos ou negativos.

Desta forma, encerra-se temporariamente a análise das disciplinas teóricas para dar início à próxima etapa fundamental, no *desenvolvimento da profissionalidade:* as práticas curriculares.

6.1.2 Ir a campo: práticas curriculares

Como foi mencionado anteriormente no Capítulo 3, o curso de Psicologia reserva uma parte de seu currículo para atividades práticas, principalmente concentradas nas disciplinas de estágio. Estas disciplinas são ofertadas no segundo ano de curso com a disciplina *Técnicas de Observação: Estágio Básico I*, seguindo para os demais Estágios Básicos até o IV, os *Laboratórios de Práticas Psicológicas*, para então os dois Estágios Curriculares Obrigatórios, divididos em *Clínica Ampliada* e *Organizações e Trabalho*.

Mazer e Melo-Silva (2010) enfatizam a importância da vivência de estágio e o envolvimento com a atuação profissional para a constituição da identidade profissional do psicólogo. As autoras ressaltam que é neste momento que os alunos aprendem a essência da profissão, do que é, de fato, ser psicólogo (Mazer; Melo-Silva, 2010). Trata-se de um momento para compreender melhor o papel do psicólogo, isto é, possibilitar ao estudante um contato direto com a realidade para refletir ainda mais sobre as complexidades do seu campo de atuação (Piasson; Freitas, 2020); é também um ambiente para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, do raciocínio, do manejo do processo psicoterapêutico e para a promoção da independência e responsabilidade no estagiário (Bolsoni-Silva; Matsunaka, 2017). É uma atividade mediada por um supervisor que tem por objetivo preparar os estudantes para se inserirem no mercado de trabalho e aprimorarem suas competências individuais no exercício profissional (Neto; Oliveira; Guzzo, 2017).

As práticas curriculares e os estágios surgem como uma oportunidade em que os alunos hão de se colocar à prova a fim de testarem aquilo que aprenderam, como também o que conhecem sobre si. Por vezes, inserem-se em contextos que jamais imaginaram visitar e descobrem afinidades, seja com as abordagens teórico-aplicadas, seja com o local de estágio. Em outros casos, confrontam-se com expectativas idealizadas que estão aquém do que imaginaram. É um momento de experiência essencial para o amadurecimento profissional, pois coloca o estudante à prova de si mesmo, em que irá pensar e reavaliar suas próprias escolhas a fim de construir seu jeito autêntico de ser psicólogo(a).

Iniciando com os estágios básicos, Rosa relembra positivamente sua vivência:

> *"As 'Técnicas de observação de comportamento', elas foram, foi bem legal também, porque a gente tinha que fazer um trabalho observando, ou, literalmente, o comportamento das pessoas. Então era algo bem diferente do que tinha para fazer, porque a gente acaba tendo muita teoria na faculdade. Quando tem algo prático para fazer, é muito mais legal, assim, de tu conseguir* linkar *tanto a teoria como a prática em si" (Rosa).*

O formado Ônix também valoriza as práticas profissionais:

> *"As práticas que a gente já começa minimamente, eu digo minimamente, desde o estágio 1, que a gente aprende a fazer prática de análise de ambiente, depois a fazer análise das pessoas. Aí que começa aquele 'calorzinho' do tipo de dizer: 'agora isso faz sentido'" (Ônix).*

Em contrapartida, a formada Rubi discorda dos entrevistados anteriores:

> *"O estágio básico 1, a gente fez na IES mesmo. Eu esperava mais dele. Eu tava muito ansiosa pro estágio básico 1, porque é a primeira prática, né? E eu esperava mais, não curti muito" (Rubi).*

Conforme relembram Ribeiro e Luzio (2008), as disciplinas de *Estágios Básicos* são requisitos obrigatórios delimitados pelas DCNs de Psicologia e visam ao desenvolvimento das competências e habilidades esperadas que o futuro profissional adquiriu ao longo do Curso. É um primeiro convite para que o aluno comece a desenvolver seu pensamento crítico fora do contexto de sala de aula, o que estimula o desenvolvimento de sua identidade e de seu posicionamento como psicólogo.

Ao refletir sobre sua vivência, Rosa compreende que os estágios básicos surgem como uma oportunidade para aplicar a teoria aprendida até então no "cenário" a interagir. Na condição de estagiária, sentiu-se satisfeita em realizar essa articulação e, assim, compreender mais amplamente o exercício profissional do psicólogo. De modo semelhante, a experiência de campo também foi positiva para Ônix, pois lhe permitiu vivenciar um desejo presente desde o ingresso no Curso.

Entretanto, por se tratar de um momento carregado de expectativas, o fato de o *Estágio Básico I* ser uma prática mais simples gerou frustrações para alguns alunos, como foi o caso de Rubi. É importante considerar que, no terceiro semestre, o estudante ainda se encontra nas etapas iniciais de sua formação. Sacristán (2013) reforça que a organização das disciplinas curriculares determina os conteúdos abordados, assim como estabelece níveis e graus de exigência, ordenando quanto ao progresso, o tempo e o desenvolvimento do estudante. Assim,

embora muitos alunos esperem realizar intervenções mais complexas, é necessário que eles compreendam que este momento constitui uma oportunidade para conhecer a prática de forma proporcional ao tempo e à experiência adquiridos até então Por conta disso, o Curso de graduação tem o complexo desafio de estimular o engajamento do estudante com a práxis profissional, contudo sem inseri-lo prematuramente em atividades para as quais não possui os requisitos necessários. Trata-se, portanto, de realizar um equilíbrio entre a motivação com o devido respeito ao tempo e às etapas necessárias para sua constituição profissional.

Outra questão levantada refere-se à percepção dos entrevistados quanto ao início das práticas curriculares. Mesmo que os participantes já tenham disciplinas dessa natureza desde o terceiro semestre, foi possível identificar que, para eles, essas práticas apenas ganham destaque a partir da disciplina *Psicodiagnóstico II*, quando ocorre o primeiro contato com pacientes, como se observa na fala de Ágata:

> *"A prática, a gente teve foi realmente quando chegou ali o 'Psicodiagnóstico II', que aí já era atendimento mesmo, né" (Ágata).*

O comentário da egressa reforça ainda mais a questão de a Psicologia ainda estar fortemente vinculada à prática clínica. Mesmo que os discentes tenham tido outras vivências práticas ao longo da graduação, o exercício do psicólogo, assim como sua identidade, ainda remete predominantemente ao caráter psicoterapêutico (Mazer; Melo-Silva, 2010).

Elaborando agora sobre a disciplina de *Psicodiagnóstico II*, nela os alunos são divididos em duplas ou grupos de, no máximo, três componentes, que vão se dividir para atender a dois pacientes, um adulto e uma criança. Os atendimentos acontecem em uma sala de espelhos, onde um dos alunos faz os atendimentos, enquanto os demais acompanham o processo em outro ambiente. Posteriormente, os casos são trazidos para a sala de aula, sendo orientados por uma professora e discutidos coletivamente com os demais grupos. Braga, Silva e Oliveira (2020), que também analisaram práticas de estágio em Psicologia - com as devidas peculiaridades da instituição em que ocorreu a pesquisa -, comentam que esse modelo de atividade pré-profissionalizante oferece um "aprendizado em serviço", proporcionando aos estudantes a articulação entre teoria e prática, com observação, discussão de casos reais, planejamento e execução de intervenções. Apesar de o Psicodiagnóstico II não ser, de fato, uma disciplina de estágio, ele introduz aos discentes a dinâmica do atendimento clínico, funcionando como uma espécie de prévia ao Estágio Clínico.

Comentando sobre essa disciplina, Íris lembra dela como se houvesse uma lacuna:

> *"O 'Psicodiagnóstico II', daí é o atendimento, né? E daí a gente faz na sala de espelhos. Só que assim: me parece que é uma prática, mas ao mesmo tempo não*

> *é, né? Porque só um aluno pratica. E aí um atendia e os outros ficavam olhando. Então eu fiquei olhando na sala de espelho, eu não fiz o atendimento" (Íris).*

Não se sentindo confiante, Rosa preferiu apenas acompanhar sua colega com o paciente:

> *"Não fui eu a pessoa que atendia. Eu fiquei na sala de espelho porque eu tinha medo, né? Não me sentia preparada para atender. Então, eu fiquei na sala de espelho, foi uma experiência muito legal também, porque eu conseguia ver a minha colega agindo ali, enfim, pensando, ah, então é dessa forma que eu vou conseguir, né, enfim, atuar quando eu for para o estágio" (Rosa).*

Assim como Rosa, Rubi também apresentou resistências, mas superou-as e realizou o atendimento. Ela, inclusive, comentou sobre a complexidade da tarefa, mesmo contando com o apoio de suas colegas:

> *"Foi bem difícil, porque eu lembro que quando eu entrei na sala de espelhos, eu tremia muito, eu fui a primeira a fazer. [...] E eu não tinha modelo nenhum, né? Eu fui muito nervosa, muito ansiosa, mas foi muito legal. Foi uma experiência muito legal, porque é o primeiro contato que tu tem com o paciente. Era em trio, aí eu lembro que eu anotei tudo direitinho [...] eu queria coletar o máximo de informações possíveis. Eu também queria agradar o meu grupo que estava assistindo [...] estava um pouco perdida, mas aos poucos fui me soltando. Mas acho que é normal, porque é o primeiro contato, né?" (Rubi).*

Por sua vez, Ágata aprendeu sobre si mesma como futura psicóloga:

> *"Em 'Psicodiagnóstico' a gente fez em grupo e a gente atendeu uma adulta. E aí eu já fui percebendo que, opa, eu acho que é por aqui. Acho que realmente faz sentido estar atendendo adulto pra mim. E aí nos estágios tive esse contato com a infância, mas aí foi essa coisa de 'é bom, mas prefiro onde eu tô, aqui com os adultos'"(Ágata).*

Cada entrevistado trouxe diferentes experiências e sentimentos a partir de suas vivências. E a proposta de a disciplina ser realizada em grupos também proporciona a alternativa da escolha. Para a frustração de Íris, ela não pôde fazer o atendimento diretamente com o paciente, participando do *setting* terapêutico como observadora. Já para outros alunos, por ser uma das primeiras oportunidades de ter contato com um paciente, alguns se sentiram intimidados em realizar a prática, como foi o caso de Rosa. A formanda escolheu não realizar o atendimento, por não se considerar preparada para tal exercício, naquele momento. Contudo, ela conseguiu enxergar a situação como uma oportunidade para se preparar para os estágios obrigatórios. Pode-se inferir que a entrevistada ainda está explorando e assimilando

os "papéis" por meio da observação, o que aprimora seu conhecimento sobre eles. Além disso, ela está respeitando o seu próprio tempo na fase de *diligência versus inferioridade*, preparando-se para a próxima etapa: *identidade versus confusão de papéis*.

Rubi também confessou se sentir intimidada e nervosa para realizar seu primeiro atendimento. A entrevistada comentou que foi a primeira de seu grupo a atender, o que fez com que assumisse uma espécie de “responsabilidade”, pois viria a conduzir e inspirar suas colegas para os futuros atendimentos. Ainda, simultaneamente, demonstrou preocupação em corresponder às expectativas de seu grupo, mostrando-se apreensiva ao contemplar suas colegas e não deixar passar qualquer tipo de detalhe durante a consulta. Sua fala evidenciou dois movimentos distintos que serão comentados separadamente.

O primeiro refere-se à sua iniciativa pessoal e ao desejo de realizar atendimentos psicoterapêuticos. Sua vontade de atender refletia um misto de empolgação e receio. Por não ter experiência prévia nesse contexto, Rubi se sentiu desamparada e expressou sua insegurança ao afirmar que “não tinha modelo nenhum” para seguir. Essa declaração revela como a participante queria seguir uma espécie de protocolo predeterminado, seja oriundo de livros, do professor supervisor ou de profissionais de referência. Pimenta e Lima (2006) destacam que, no contexto de prática, o movimento natural do estagiário é tentar “imitar” os comportamentos de seus professores ou supervisores, tentando reproduzir o que observavam em sua formação. Pode-se fazer analogia com a crise psicossocial de *diligência versus inferioridade*, em que, no brincar, a criança busca experimentar e aprender sobre os *papéis de trabalho* (Erikson, 1998). Ao pensar no processo de *profissionalidade* e substituindo o *brincar* pela *atividade prática*, o estudante colocará em ação aquilo que seu imaginário idealizado acredita, ou seja, o que seus modelos fariam diante dessa situação.

Todavia, Pimenta e Lima (2006) afirmam que, uma vez inseridos no estágio, os estudantes percebem que não poderão apenas reproduzir comportamentos previamente estipulados. Necessitam fazer uma leitura do tempo e do contexto em que estão inseridos, reelaborando os modelos conhecidos para um que melhor se adapte ao ambiente e ao seu estilo pessoal de atuação. Rubi comentou que, inicialmente, tentou seguir um modelo mais rígido, possivelmente oriundo do que imaginava ser a forma de agir como profissional. Mas, à medida que ia se situando no processo, começou a se sentir mais segura e concluir a prática de forma mais fluida. Esse movimento revela traços da construção de seu *eu* psicóloga, que passa a conciliar sua bagagem teórica, o modelo idealizado de atuação, suas características pessoais e a adaptação à realidade do trabalho.

O segundo ponto que gostaria de aprofundar diz respeito à aprovação de seus pares. Pode-se compreender que suas colegas, ao observarem o atendimento através da sala de espelhos, faziam um duplo exercício: aprender sobre o agir do psicoterapeuta e, simultaneamente, analisar as intervenções de Rubi. Essa posição como observadoras permitiu que tivessem uma visão mais detalhada da consulta, conseguindo observar as nuanças da dinâmica terapeuta-paciente. Com isso, Rubi passou a ocupar, informalmente, o papel de referencial para o grupo, tornando-se agora o "modelo" que havia requisitado inicialmente para si. Suas colegas, então, tomariam sua prática como inspiração, buscando "imitar" e adaptar os elementos que aprenderam, adequando-os para sua linguagem pessoal.

Pode-se pensar que, assim como as colegas de Rubi, esse também foi o plano de Rosa ao optar por não realizar o atendimento. Atuando como observadora, participaria ativamente da experiência formativa, apropriando-se do conhecimento construído no grupo, porém sem conduzir diretamente a consulta com o paciente. Isso não implicaria o fato de não estar desenvolvendo sua identidade como psicóloga, pois Rosa ainda estaria participando da análise dos dados e da formulação do psicodiagnóstico, objetivo almejado pela disciplina naquele momento. A construção da sua identidade como psicóloga também se dá por meio dessas experiências coletivas e reflexivas, como diálogos entre pares e professores sobre os estudos de casos trabalhados nos estágios, que Braga, Silva e Oliveira (2020) também relataram. A vivência está preparando Rosa para o Estágio Clínico, que é quando começará a fazer seus atendimentos individuais.

Essa atividade prática proporcionou a Ágata um elemento de autorreconhecimento, ajudando-a a distinguir o público com o qual teria mais interesse em trabalhar. A experiência não excluiu a atuação com diferentes faixas etárias, mas contribuiu significativamente para sua identidade profissional, delimitando a área e a clientela com as quais ela mais se identifica.

No oitavo semestre, iniciam-se então os estágios obrigatórios. Ao contrário das disciplinas de *Estágios Básicos* ou de *Psicodiagnóstico II*, nesse momento o aluno começa a trilhar um caminho mais individual, afastando-se de seus colegas, porém aprimorando sua autonomia. De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio não se limita apenas à parte prática do curso de graduação, em que aproxima o estudante da realidade em que atuará, mas como uma reflexão a partir desta realidade. De acordo com as autoras, é a "atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade", ampliando-se, desde o próprio sujeito, sua teoria, o tempo e o contexto a que se insere (Pimenta; Lima, 2006, p.14).

Rosa aponta a gratificação que sente realizando os estágios:

> *"Quando eu comecei a fazer os estágios, eu pensei: 'bah, escolhi realmente a direção que eu quero seguir', sabe? Que me dá muito prazer em atender, em estar com os pacientes. E por mais que seja uma rotina cansativa, né, de eu trabalhar e tal, quando eu saio dos atendimentos, eu saio, tipo, realizada, sabe?" (Rosa).*

Ao questionar sobre seus sentimentos, Rubi trouxe dúvidas ao ingressar nos estágios:

> *"Pelo que eu conversava com o pessoal, eu acho que ninguém estava preparado pra iniciar um estágio clínico, sabe? Eu sentia que o pessoal, no geral, era um pessoal muito inseguro que não sabia muito bem o que fazer. Então, eu senti falta disso na graduação, sabe? [...] Me parece que falta alguma coisa. Não sei te explicar exatamente o quê, mas eu acho que falta alguma coisa" (Rubi).*

Violeta também apresentou dificuldades e receios:

> *"É algo meio desesperador, porque essa é a sensação do estágio clínico, parece, é como se tu tivesse uma faquinha de serra, tendo que abrir a mata atlântica, né? [...] Porque assim, durante o curso, quando que tu aprende a manejar crise de ansiedade? Quando que tu aprende crise de pânico?" (Violeta).*

Ágata, por sua vez, ressalta as dificuldades dos primeiros atendimentos, entretanto reforça a importância da participação do supervisor:

> *"O estágio deu esse choque, 'vamos ver o que tu sabe'. Foi bastante assustador no começo, no sentido de ter uma preocupação, né, de estar realmente com uma conduta adequada, de estar conseguindo propor algo bacana para o paciente. Mas a minha supervisora, sempre conseguiu me auxiliar bastante, assim, nesse quesito, né, acho que ela deu uma assistência bem boa, e logo, né, a gente vai percebendo se a gente está indo pelo caminho certo. Ou não também. Então, foi se tornando mais natural esse processo" (Ágata).*

A fala de Rosa corrobora a pesquisa de Ulup e Barbosa (2012). Conforme as pesquisadoras, a experiência de estágio é um marco para os acadêmicos, especialmente para os jovens que ingressaram cedo na graduação. É a partir dela que eles têm um contato mais próximo com o exercício profissional e firmam a decisão da carreira que almejam seguir (Ulup; Barbosa, 2012). Rosa foi uma participante que ingressou no curso logo que saiu do Ensino Médio e já tinha em mente que faria o curso de Psicologia para clinicar. Em sua fala sobre sua entrada no estágio clínico, foi possível identificar a satisfação tanto pelo seu trabalho quanto por sua escolha profissional, com a qual tanto sonhara.

Analisando os comentários da formanda Violeta e da formada Rubi, foi possível identificar que suas percepções se articulam, uma vez que ambas não estavam se sentindo

preparadas para atuar no *setting* terapêutico. Pode-se pensar que as entrevistadas estavam ainda com lacunas no seu processo formativo, mesmo tendo já completado todas as disciplinas necessárias para chegarem a esse momento do curso. Ambas apresentaram questionamentos pessoais quanto à sua capacidade, por vezes procurando justificativa pela forma como estavam se sentindo. Ao analisar o caso de Rubi, é pertinente sugerir que as dificuldades emocionais outrora mencionadas pela participante começaram a se agravar neste período. Embora ela tenha tido iniciativa para realizar os atendimentos na disciplina de *Psicodiagnóstico II*, os desafios enfrentados nessa prática impuseram pressões pessoais que afetaram seu *eu*, autoestima e autoconfiança.

Já a fala de Violeta corrobora a crítica de Pimenta e Lima (2006), segundo a qual os alunos deduzem que a teoria conseguirá fornecer todas as respostas para os desafios da prática profissional. Tal ideia reforça erroneamente que a prática profissional se reduz a técnicas de instrumentalização, em que o aluno não necessita dominar os fundamentos, apenas o necessário que aplicará na clínica. Ao citar as pontuais crises emocionais em seu relato, a entrevistada condensa a teoria, deixando de lado os princípios que a sustentam e confundindo seu verdadeiro propósito. Isso contribui para a dicotomia entre teoria e prática, tratando-as isoladamente e, por consequência, ampliando seu distanciamento. Como as autoras reforçam: "a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática" (Pimenta; Lima, 2006, p. 9).

Por outro lado, Rudnicki e Carlotto (2007) enfatizam que muitos estudantes de cursos da área da Saúde ingressam nos estágios com uma visão idealizada sobre como será a dinâmica prática. Por vezes, essa expectativa diverge do que de fato ocorre no contexto prático. Como consequência, durante suas primeiras intervenções com pacientes, percebem implicações e limitações de seus conhecimentos, resultando em dúvidas, medos e ansiedades.

Da mesma forma, identificou-se na fala de Violeta que alguns estagiários sentem que as demandas práticas requerem conhecimentos não abordados nas disciplinas ou tratados apenas superficialmente. Essa lacuna contribui para o aumento da ansiedade e do receio dos estudantes, intensificando a pressão pessoal para não cometer erros, o medo de prejudicar pacientes ou o receio de não obterem reconhecimento de colegas e professores (Rudnicki; Carlotto, 2007).

Como forma de defesa, a fala de Violeta manifesta uma inversão de papéis, afirmando que a lacuna na aprendizagem é consequência da ausência de conteúdos nas disciplinas, e não de responsabilidade pessoal. Pode-se pensar que essa estratégia visa justificar suas faltas,

protegendo seu *eu*, porém mascarando importantes questões para seu amadurecimento profissional.

Pimenta e Lima (2006) também ressaltam que a falta de compreensão da dinâmica do estágio aumenta as dificuldades para os alunos superarem os desafios que emergem ao longo desse percurso. Por conta disso, as autoras reforçam que, quanto mais claros forem os fundamentos, o processo e os objetivos do estágio - assim como esclarecido sobre as possibilidades e limites curriculares -, mais fácil se torna a compreensão desse processo para o aluno. Ao citar que se sentia como se estivesse com uma "faquinha de serra" tentando abrir uma "mata atlântica", compreende-se que Violeta afastou-se da ideia de que estaria em um momento de aprendizagem e fez grande pressão para si mesma. Dessa forma, a entrevistada parece ter assumido a responsabilidade de resolver todas as dificuldades sozinha, o que pode ter contribuído então para intensificar sua angústia. Pode-se pensar que o mesmo também comporta o sentimento de Rubi e o "pessoal com quem conversava", por distanciar-se da ideia de que estão em um momento de aprendizagem e depositar uma pressão para corresponder às expectativas projetivas.

Numa outra perspectiva, a formada Ágata mostrou uma postura diferente das demais entrevistadas. Ao reconhecer seu medo e suas limitações, conseguiu trabalhar suas barreiras pessoais, principalmente devido à sua relação com sua supervisora. Durante o período de estágio, ocorre maior interação e proximidade entre o aluno e o professor supervisor, numa relação de trocas e aprendizagens em que o acadêmico o tem como uma figura de inspiração que contribui para elaborar sua autonomia profissional. De acordo com Sei e Paiva (2011), ao relacionarem o conceito de *holding* desenvolvido por Winnicott com a dinâmica supervisor-estagiário, o supervisor desempenha uma função materna que oferece para o estagiário um “ambiente suficientemente bom”. Ao assumir esse papel, torna-se tanto referência para a prática do aluno como também um mediador que acolhe as possíveis questões emocionais que possam surgir ao longo do estágio. Para as autoras, o *holding* funcionaria como um recurso da supervisão que favorece a criação de um espaço acolhedor e seguro, estimulando a autonomia do estagiário, acolhendo suas angústias e contribuindo para a formação da sua identidade profissional (Sei; Paiva, 2011).

Em contrapartida, a falta de sintonia na relação aluno-supervisor pode trazer dificuldade de comunicação, complicando o diálogo e o processo de formação profissional. Tal questão pode ser observada no seguinte relato de Rubi:

> *“Eu fiz o estágio com uma professora que era da psicanálise e eu me senti muito perdida. Eu tinha que aplicar técnicas e um conhecimento que a professora não*

> *tinha [...] Então eu me senti um pouco perdida. Um pouco não, eu me senti bastante perdida nos estágios, porque eu estava utilizando uma abordagem que o professor não tinha muito conhecimento e tal, e durante a graduação também, eu senti que eles trazem muito, a psicanálise é muito forte" (Rubi).*

Intimidada por conta do momento e sentindo-se desamparada por sua supervisora, as lacunas pessoais do seu processo formativo fizeram com que Rubi começasse a se sentir perdida durante os estágios. Com seu *eu* fragilizado, passou a apresentar dificuldades e sentimentos de inferioridade. Rudnicki e Carlotto (2007) reforçam a necessidade de uma boa relação entre supervisor-estagiário para superarem as vicissitudes desse período. As autoras alertam que, nos últimos anos do Ensino Superior, os alunos da área da Saúde podem sentir pressões por iniciar atendimento com pacientes. Isso, aliado às suas questões pessoais, pode acarretar consequências para a sua saúde mental (Rudnicki; Carlotto, 2007), conforme identificado na fala de Rubi a seguir:

> *"Foi uma pressão muito grande que eu mesma me fiz, sabe? Tive crises de pânico mesmo. Eu achava que eu ia morrer [...] Então, eu chegava em casa e eu comprei vários livros de terapia cognitivo comportamental com crianças e adolescentes e eu ia estudando e eu ia tentando encaixar isso com o meu paciente" (Rubi).*

Mais ainda, Rudnicki e Carlotto (2007) defendem que não se pode pensar na relação estagiário-supervisor como um processo isolado, mas em triangulações com quem interagem. Por exemplo, as relações se estendem na forma de dinâmicas, como estagiário-supervisor-instituição acadêmica; estagiário-supervisor-local de estágio; ou estagiário-cliente-supervisor (Rudnicki; Carlotto, 2007). Essas triangulações corroboram a proposta de Pimenta e Lima (2006), pois a prática do estagiário necessita da troca com o outro - o ambiente, o paciente ou o supervisor - e essa dinâmica contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico do acadêmico.

Tratando-se agora sobre os locais de estágio, Rosa enfatiza seu desejo de trabalhar no Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA), a clínica-escola da IES:

> *"O estágio clínico, eu tive sempre na cabeça que eu iria fazer ali no SEPA, né? Que eu faço ali, porque eu acho que é o contato mais próximo que a gente tem da clínica em si, né? Por mais que faça no CECLIN ou no Hospital que tem, nas UBS, enfim, eu acho que não é tão próximo da clínica quanto ali no SEPA, que tu senta em uma cadeirinha na frente de um paciente, né?" (Rosa).*

Um dos locais de estágio mais requisitado pelos alunos da Instituição que desejam seguir na área clínica é o SEPA. Esse espaço pode ser compreendido como um lugar simbólico de ritualização para os estudantes, que marcaria sua transição de acadêmicos para

profissionais. Afinal, desde o primeiro dia de aula, enquanto dirigem-se para as salas de aula, os alunos observam os pacientes se dirigindo da recepção para a sala de espera, e os estagiários caminhando em direção aos consultórios. Vislumbram, mesmo que à distância, a prática clínica que um dia poderão exercer. O SEPA também pode ser entendido como um ambiente que transmite segurança, como "um dos quartos de dentro da casa". Afinal, oferece um equilíbrio entre o início da atuação profissional e um espaço de apoio, próximo o suficiente para que, caso necessitem, possam pedir algum suporte. Refere-se então a um local em que seus pares estão desempenhando papéis que seus mestres também já desempenharam e que, quando entrarem nos estágios, chegará a sua vez. Trabalharei com mais detalhes a relação subjetiva dos entrevistados com este local na subcategoria 6.2.2.

Entretanto, ressalta-se que o estágio clínico não se limita apenas ao SEPA, sendo que a experiência além dos *campus* da universidade pode trazer significativas contribuições para os estudantes, como no caso de Íris:

> *"Eu estou fazendo o estágio clínico numa clínica psiquiátrica e está sendo muito, muito, muito bom. Estou aprendendo muito é bem assim a área que eu queria porque me interessa muito pela psicose. Os pacientes que eu atendi até agora eles tem mais essa ordem, assim, dessa estrutura, né. Alguns com diagnóstico de esquizofrenia. E isso foi muito desafiador para mim porque eu tive que buscar muito, eu tive que ler muito. E é aí que tu começa a ver que na verdade na faculdade tu não aprende quase nada. Que: 'ah, é assim', mas aí tu vai lá atender o paciente e aí tu pensa 'hum, acho que não é bem assim'. E eu estou muito, muito satisfeita. Não só com o estágio, sabe, eu acho que com o trabalho em si, assim, do psicólogo e esse processo, assim, de se tornar psicólogo eu acho que é muito incrível assim, porque agora eu estou no último semestre, né, e eu já me considero psicóloga" (Íris).*

A fala de Íris exalta sua empolgação quanto à prática clínica e o fazer profissional. Sua vivência a fez refletir sobre a necessidade de aprender mais sobre os conteúdos de interesse e que o local de estágio apresenta uma realidade muito mais complexa do que a teoria consegue inicialmente demonstrar. Pode-se analisar isso quando a entrevistada afirma que "na verdade, na faculdade tu não aprende quase nada", retomando o que já foi abordado sobre o modelo de atendimento idealizado pelos estagiários (Rudnicki; Carlotto, 2007) e sobre a atuação não se limitar apenas à teoria (Pimenta; Lima, 2006). Essa frase também reforça o que Pimenta e Lima (2006) comentam sobre a reflexão e atuação no contexto inserido. A formação generalista do curso permite aos estudantes desenvolverem uma base a fim de conseguirem realizar intervenções, mas também permite que construam recursos para ter a iniciativa de buscar os conteúdos das áreas nas quais necessitam se aprofundar (Mazer; Melo-Silva, 2010).

Refere-se, então, a dar as ferramentas para que o estudante tenha a competência da atuação e do autoaprimoramento.

Destaca-se também esta frase da formanda: "Eu já me considero psicóloga". Mesmo sem ter concluído o Curso de graduação, a estudante demonstra segurança em relação ao seu exercício profissional. Pode-se pensar que, neste estágio, a formanda considera ter alcançado os requisitos necessários para transitar do ambiente acadêmico para o profissional. Dessa forma, pode-se interpretar que Íris estaria avançando em seu *desenvolvimento de profissionalidade* deixando para trás as dúvidas próprias na condição de estudante e projetando-se para a próxima etapa de sua trajetória.

Embora não constitua o foco principal desta Tese, realizar-se-á uma breve análise das contribuições dos participantes referentes à ênfase organizacional, reconhecendo que tais vivências desempenham papel significativo na construção de sua identidade profissional. No contexto dos estágios organizacionais, o estudante deve inserir-se ativamente na atuação a campo, visitando empresas e procurando oportunidades de forma autônoma. Pode-se considerar que é um dos primeiros contatos com a realidade do mundo do trabalho, no qual o discente deve demonstrar iniciativa e proatividade na busca por colocação profissional. Contudo, conforme evidenciado no relato de Rosa, diversos estudantes manifestam inseguranças e hesitações diante desse processo:

> *"Porque a gente pensou: 'é um estágio, o que a gente faz? O que as empresas pedem?' Então, a gente não sabia o que fazer. Tanto que, em uma aula com a prof. de 'Organização de trabalho', todo mundo estava entrando em um estágio e deu coincidência de ter a disciplina com ela. E aí a gente começou a reclamar assim, sabe? Tanto, que a gente fez, organizou um documento para mostrar para a prof. que organiza ali. Enfim, os estágios, as questões de como poderia ser melhorado esse quesito, sabe? E a prof. super apoiou!" (Rosa).*

Tratando-se de iniciativa, Ônix reforça que há disciplinas anteriores aos estágios que os alunos são motivados a irem a campo para realizar seus trabalhos:

> *"Uma ocasião que foi muito legal, que me marcou foi a (disciplina) 'Psicologia institucional'. E nós fomos fazer uma análise institucional de um centro religioso. Ela tinha dito que ninguém, nunca tinha ido. [...] Olhei para minha colega, olhei, nós vamos para lá [...] Achei um responsável, troquei uma ideia com ele e tal, conversamos. Ele nos aceitou de ir lá fazer. Abriu as portas. Abriu as portas e fizemos a análise institucional. Apresentamos o trabalho" (Ônix).*

A partir destas duas frases, pode-se levantar alguns questionamentos. O primeiro, que irei comentar, diz respeito ao perfil dos estudantes de graduação, ou, ao menos, dos

entrevistados desta pesquisa. À medida que foram desenvolvidas as entrevistas, identificou-se que apenas Íris e Ônix demonstravam interesse (ou necessidade) em realizar estágios durante a graduação. Isso permite considerar que essa iniciativa pessoal pode ter contribuído para uma busca mais ativa por oportunidades, assim como para ampliar seu conhecimento e desenvolvimento pessoal, aspectos que serão mais aprofundados nas próximas subcategorias.

As demais entrevistadas relataram, em outros momentos da entrevista, que tiveram a oportunidade de trabalhar com familiares ou dedicar-se exclusivamente aos estudos. Por consequência, isso pode tê-las distanciado do mundo do trabalho ou, quando inseridas nele, tal inserção ocorreu por intermédio de terceiros, e não de forma autônoma. Assim, surpreenderam-se nesse período, pois imaginavam que seriam automaticamente direcionadas ao local de estágio.

Por outro lado, também deve-se atentar à segunda questão, que é o papel do Curso na formação da autonomia dos acadêmicos. Pois, embora a fala de Ônix reforce sobre visitas a campo durante algumas disciplinas, destaca-se que essas atividades geralmente ocorrem em grupos. Isso pode gerar dois efeitos distintos: por um lado, a vivência em grupo pode inspirar e encorajar os estudantes, contribuindo para sua formação e autonomia; por outro, pode servir como oportunidade de se camuflarem, escondendo suas dificuldades e/ou focando-se apenas no que tem aptidão.

Tais consequências tendem a se manifestar mais evidentemente durante os estágios, pois, ao contrário das disciplinas curriculares, enquanto estagiários serão exigidos individualmente, assumindo as responsabilidades sozinhos. Torna-se pertinente, portanto, avaliar até que ponto a formação acadêmica está promovendo o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos para além dos limites do *campus* universitário.

Apesar das críticas reforçadas por alguns entrevistados, a exigência em realizar obrigatoriamente estágio nas duas ênfases contribui para ampliar a perspectiva dos discentes, como foi o caso de Rubi:

> *"Fiz um estágio numa instituição. Foi bom, porque ali parece que ampliou um pouco a minha visão, sabe? Eu saí um pouco da clínica de Psicologia, que era só o que eu queria, a clínica, e ampliou um pouquinho a minha visão. Foi bem interessante. Eu saí do estágio e eu já consegui um trabalho ali" (Rubi).*

Observa-se que a obrigatoriedade dos estágios em ambas as ênfases curriculares contribui diretamente para a formação generalista do psicólogo. E, analisando o caso de Rubi, foi possível identificar que, além de ter sido contratada por conta dessa oportunidade, também provocou uma reavaliação sobre as vertentes do exercício da profissão. Conforme suas falas,

Rubi se manteve durante a graduação focada na área clínica, levando a desconsiderar as demais oportunidades ou mesmo a ter falta de interesse em outras disciplinas durante o curso. Nesse contexto, apesar de muitos discentes resistirem à ideia de realizarem os estágios em ambas as áreas, compreende-se que essa exigência influencia não só a construção da identidade profissional do estudante como a participação da Psicologia como ciência em diferentes contextos, além do consultório clínico.

Por fim, além dos estágios curriculares, o Curso oferece os *Laboratórios de Práticas Psicológicas* (LPP). Relembrando o que já foi mencionado no Capítulo 3, os LPPs foram criados a fim de complementar aquilo que não estava sendo atendido pelos estágios obrigatórios. Violeta compartilha sua concepção sobre essas disciplinas:

> *"Em questão de laboratórios, eu acho, na minha opinião, tinha que ter muitos laboratórios! Que nem, a gente faz dois só laboratórios. E eu optei por fazer os dois no CECLIN, que também foi um caminho da Psicologia que eu, de fato, não conhecia, eu me apaixonei. Hoje eu avalio também a possibilidade de fazer residência, né, porque gostei muito desse modelo laboratorial, de estar junto com o médico, de uma saúde coletiva" (Violeta).*

Rosa também enfatiza a boa experiência que está tendo com os laboratórios:

> *"Eu tô fazendo dois (laboratórios) ali no CECLIN. Faço atendimento individual e tá sendo uma experiência muito boa [...]. No laboratório 1, então, eu atendi junto com a Pediatria. Eu ficava atendendo junto com os estudantes de Medicina. E foi bem bacana também ter essa interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, enfim, juntas, assim, conseguindo atender um paciente. Então, foi uma experiência bem bacana, sabe? Algo que com certeza contribuiu para a minha formação, assim, porque eu consegui ter uma noção realmente de como era ter essa equipe junta, sabe? Porque no SEPA tu é muito sozinho, né" (Rosa).*

Assim como Rosa, Ágata também fala sobre seus aprendizados:

> *"Laboratórios eu fiz os dois no CECLIN, um com a Dermatologia infantil e outro com a Nutrição. Foi bem bom, assim. Acho que tem um pouco da clínica, mas foge da clínica por conta dos estágios, foi bem mais dinâmico, né? Mas foi bem positivo, acho que é um espaço bem bacana pra trocas também, são pessoas que às vezes não têm essa ideia de que pode ter algo psicológico atrelado. Os professores e os alunos mesmo, da Nutrição e da Dermato, foram muito receptivos" (Ágata).*

Rosa também aponta certas diferenças que teve nos LPPs e no estágio clínico no SEPA:

> *"No SEPA não tem autismo, né? Já no CECLIN eu tô atendendo menino autista. Então são questões diferentes, são desafios diferentes e realidades também um pouco diferentes, sabe?" (Rosa).*

Piasson e Freitas (2020) apontam que cada vez mais os psicólogos no Brasil estão sendo requisitados para atuar multidisciplinarmente, o que reforça a necessidade de aprimoramento e competência para atuarem em diferentes contextos. A partir das falas dos entrevistados, foi possível perceber que os LPPs são uma prática bem recebida pelos estudantes. Violeta comentou como sua experiência nos laboratórios de práticas ampliou os olhares quanto às possibilidades de trabalho no campo da Psicologia. Da mesma forma como foi mencionado por Rubi ao tratar de seu estágio organizacional, o laboratório de práticas também incentiva os estudantes a conhecerem as demais vertentes de atuação da Psicologia. Como já comentado anteriormente, a atividade de psicólogo ainda permanece fortemente vinculada ao contexto clínico, inclusive para os alunos. Logo, esse tipo de vivência faz com que o estudante consiga compreender um pouco mais sobre as diferentes dinâmicas do exercício do psicólogo, fortalecendo sua própria compreensão como profissão e sua relevância no mercado de trabalho.

Rosa, assim como Ágata, tiveram a oportunidade de trabalhar multidisciplinarmente com outras áreas da saúde no Centro Clínico da Universidade (CECLIN). O psicólogo no contexto hospitalar tem como função oferecer um espaço de escuta e acolhimento das subjetividades, acompanhando o paciente em situação de adoecimento e ressignificar a tríade equipe-família-saúde no processo saúde-doença (Cunha; Teixeira; Soeiro, 2021). Rosa destaca a importância do trabalho em equipe para sua formação pessoal, além de levantar reflexões de como o trabalho na clínica pode ser solitário. Ágata trouxe as aberturas e o reconhecimento que as demais áreas da Saúde têm pela Psicologia. Essa questão reforça e fortalece o próprio significado do que é a identidade desse profissional e o exercício da Psicologia como profissão. Reforça-se aqui a ideia de identidade alinhada ao que Silva (2000) defende, pois Ágata como psicóloga é uma profissional da área da Saúde com suas competências para lidar com a saúde emocional, distinguindo-se de seus colegas multidisciplinares por essa aptidão. A egressa também valorizou a oportunidade das trocas interdisciplinares, conseguindo observar as diferentes intervenções multiprofissionais e contribuir com o olhar psicológico.

Outro ponto relevante levantado por Rosa é a diferença de público atendido quando se comparam os contextos do Centro Clínico e o SEPA. Primeiramente, é importante fazer a distinção entre esses dois ambientes: enquanto o SEPA está voltado exclusivamente para os alunos de Psicologia, ofertando atendimentos clínicos direcionados a demandas de saúde mental, o CECLIN engloba um número mais amplo de profissionais e estudantes de diversas áreas da Saúde. O ambulatório não se limita apenas às questões psicológicas, atendendo um

grande público com maior variedade de patologias e psicopatologias. Rosa pode estar se equivocando ao generalizar que o SEPA não atende determinado tipo de caso. Contudo, a entrevistada está correta ao relatar que há "desafios e realidades diferentes" que o psicólogo clínico não costuma vivenciar. Novamente, é reforçada a importância da dinâmica além do consultório clínico e como o curso está organizado para formar profissionais preparados para atuarem em diferentes contextos.

É possível identificar que os LPPs conseguem preparar tecnicamente os estudantes para a atuação profissional, assim como promover a ampliação de sua percepção sobre o contexto social e o compromisso com a prática psicológica. Esses espaços permitem uma aproximação concreta com a realidade profissional e incentivam o desenvolvimento da postura crítica do profissional, aspecto considerado fundamental por Pimenta e Lima (2006) para a formação acadêmica. Além disso, os laboratórios também facilitam o contato direto com outros profissionais da área da Saúde, contribuindo para a dinâmica multidisciplinar. Tais trocas aprimoram a compreensão dos estudantes sobre seu papel nos diferentes contextos de atuação e contribuem significativamente para a autonomia e o fortalecimento da identidade profissional dos acadêmicos.

Para concluir, entende-se que as atividades práticas são fundamentais no processo de amadurecimento profissional do estudante, fortalecendo o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa. Trata-se de um período em que o acadêmico experimentará diferentes papéis profissionais no processo que pode ser compreendido à luz do conflito *diligência versus inferioridade* de Erikson (1998), bem como na matriz do desenvolvimento da identidade presente no quinto conflito psicossocial proposto pelo autor. Foi possível observar a partir das entrevistas que esta fase de experimentação prática permite ao estudante consolidar competências técnicas enquanto desenvolve uma percepção crítica sobre sua futura atuação profissional. Apesar de cada participante reagir de forma única a esse período, observou-se que suas vivências permitiram consolidar o entendimento da profissão, assim como as áreas de interesse nas quais pretendem inserir-se profissionalmente após a conclusão do curso no Ensino Superior.

Entretanto, antes de avançar para este estágio do *desenvolvimento da profissionalidade*, continuarei a análise dos elementos formativos ao longo da graduação, focalizando na próxima subcategoria as atividades extracurriculares e sua contribuição para o processo formativo-identitário.

6.1.3 Além das disciplinas: currículo facultativo-obrigatório

A formação do profissional durante o curso superior não se limita apenas às disciplinas propostas na grade curricular. Assim, o curso visa oferecer flexibilidade para o processo de construção do percurso do acadêmico por conta própria, através de áreas, disciplinas ou assuntos de seu próprio interesse (Maggi *et al.*, 2020). Isso contribui para a formação e a incentiva de caráter único e exclusivo, pois, à parte do que já está estabelecido, o complementar vem do próprio aluno. Essa multiplicidade de atividades não previstas no currículo varia: disciplinas optativas, monitorias, cursos de certificação, iniciação científica, participação de semanas acadêmicas, congressos, estágios não obrigatórios, dentre outras (Maggi *et al.*, 2020). Para tanto, as chamarei então de *facultativo-obrigatório*, uma vez que são atividades de caráter flexível quanto ao interesse e às oportunidades para o acadêmico, porém algumas são necessárias para concluir o grau de formação.

Iniciando sobre as disciplinas optativas, os entrevistados tiveram diferentes concepções sobre as mesmas e sua importância na formação como profissionais. Ônix celebra que uma disciplina - cursada como eletiva - foi adicionada à grade curricular:

> *"'Psicologia e Contexto Jurídico', na época que eu fiz ela era, eu fiz ela como eletiva. Ela não estava como cadeira mesmo, que bom ver ela aqui! [...] Foi bem legal e como eu trabalhava na Universidade no setor jurídico, eu fiz de atendimento jurídico. Do SAJU mesmo, Serviço de Assistência Jurídica, que era ali da parte do como se fosse o SEPA do Direito" (Ônix).*

Ágata divide opiniões, pois entende que, mesmo de forma sutil, as disciplinas influenciaram na sua constituição como aluna:

> *"Foram disciplinas que me auxiliaram de algum modo. Acho que alguma coisa a gente sempre aprende. Mas que não sei se fizeram, assim, grande diferença na minha construção enquanto psicóloga, tá. Eu sei que eu fiz Libras. Libras foi algo que me marcou mais dessas escolhas, eu fiz por querer mesmo" (Ágata).*

Em sua fala, a formada Rubi trouxe duas situações, porém foi possível observar que pôde explorar outras direções além das ofertadas na grade curricular:

> *"Eu nem me lembro o que que eu peguei. Eu sei que eu peguei uma da Enfermagem. Mas eu peguei só porque uma amiga minha ia fazer, e aí eu peguei com ela. Não valeu a pena. [...] Eu peguei uma do Direito também: 'Psicologia Forense'. Gostei bastante também. Foi interessante. Senti falta disso no curso, sabe? De algo relacionado à Psicologia Forense, eu lembro que eu fiz um curso de extensão sobre isso. Gostei bastante e a gente nunca tinha visto no nosso Curso" (Rubi).*

As formadas Ágata e Rubi relataram duas situações que serão comentadas separadamente. A primeira refere-se às possibilidades complementares que as disciplinas optativas oportunizaram para elas. No caso de Ágata, a participante destacou seu interesse em aprender Libras, o que foi concretizado por meio da oferta como disciplina optativa. Rubi, por sua vez, mencionou a disciplina de *Psicologia Forense*. Mesmo não sendo uma área em que pretenda se especializar e seguir como carreira, valorizou a oportunidade de explorá-la durante a formação. De acordo com Fior e Mercuri (2009), as disciplinas optativas assumem caráter motivacional, em que instigam a curiosidade e autonomia dos estudantes, que apreciam a experiência por ter sido oriunda de seu próprio interesse. Segundo as autoras, os estudantes apreciam essa flexibilidade oferecida pelas disciplinas não obrigatórias, ressaltando ter um espaço tão significativo quanto as disciplinas obrigatórias (Fior; Mercuri, 2009). Por conta disso, entende-se que essas disciplinas também servem como uma quebra da rigidez da grade curricular preestabelecida pelos cursos de graduação, permitindo aos acadêmicos ampliarem sua formação, explorando áreas de interesse, como no caso das entrevistadas.

E essa abertura também oferece oportunidades de reavaliação quanto à própria estrutura do currículo, conforme apontado por Ônix. O egresso comemorou ao identificar a inclusão da disciplina *Psicologia e Contexto Jurídico* na grade curricular obrigatória. Compreende-se como o próprio curso reconheceu sua relevância na formação dos estudantes, além de ressaltar uma importante área de atuação. Sua adição no currículo obrigatório traz visibilidade para os discentes de uma área que antes poderia passar despercebida, uma vez que era opcional. Mais ainda, esse movimento reforça os princípios norteadores do PPC, ampliando a diversidade de áreas de atuação do psicólogo.

Entretanto, retomando o segundo ponto que gostaria de comentar, nem todas as disciplinas optativas atendem às expectativas dos alunos, tornando-se em alguns casos experiências indiferentes ou pouco significativas. Isso é evidenciado tanto na fala de Ágata, que mencionou não identificar se essas disciplinas tiveram algum impacto em sua construção como psicóloga. Da mesma forma, Rubi teve dificuldades para se recordar de quais disciplinas optativas fez ainda como estudante, além de ter escolhido uma delas apenas para acompanhar uma colega. Isso pode indicar desinteresse quanto às opções disponíveis ou ausência de motivação para explorar novas possibilidades.

A formanda Violeta aponta sua dificuldade de escolher essas disciplinas por não se identificar com as que lhe foram oferecidas:

> *"As cadeiras optativas que me eram, que me foram, assim, oferecidas na época, pelo menos, eu lembro que eu buscava até cada disciplina de férias pra ver se tinha alguma coisa e não tinha, assim. Então, na verdade, não, nunca surgiu uma disciplina, assim, optativa que eu acho que pudesse completar essa lacuna que eu sentia, sabe?" (Violeta).*

A fala de Violeta revela sua frustração por não se identificar com as opções que lhe foram oferecidas como disciplinas optativas. Entende-se que, por não assumir um papel ativo na sua escolha dessas disciplinas, a experiência não contribuiu da forma como queria, frustrando-a. E essa frustração ainda se intensifica, uma vez que a participante esperava que as disciplinas optativas iriam complementar certas lacunas na sua formação, porque a grade curricular obrigatória não as contemplava. Seja por conta das limitadas opções, seja por não ter interesse nas alternativas disponíveis, a entrevistada se sentiu desmotivada, indo ao contrário da experiência dos participantes da pesquisa que se sentiram satisfeitos por escolherem opções que adicionaram na sua formação (Fior; Mercuri, 2009).

Sob outra perspectiva, Ônix se mostrou curioso e teve iniciativa para buscar suas possibilidades:

> *"Eu fui procurando nos códigos, até fui pedir, eu fiz orientação com uma Prof. Eu pedi assim 'ah, quero alguma coisa mais com esse foco aqui', 'quero entender comportamento de outra área'. Eu peguei a jurídica e também fiz comportamento do consumidor, que era uma cadeira do* marketing*, que era uma coisa que eu tinha gostado, e gestão de projetos. Que foram cadeiras, assim, bem diferentes. Cadeiras mais fora, assim, um pouco do meu escopo, mas que trabalhava o comportamento, mas com outros focos" (Ônix).*

As disciplinas optativas também surgem como uma oportunidade de o acadêmico expandir seus horizontes, podendo até mesmo se inserir em outros cursos para aprender diferentes perspectivas. Ônix "abraçou" essa proposta, realizando uma investigação sobre as disciplinas disponíveis que atendiam a seus interesses, mas que também seriam úteis para sua formação. Inicialmente, fez uma investigação por conta própria, porém reconheceu a necessidade de auxílio, dialogando com uma professora para melhor orientá-lo. Como resultado, aprendeu mais sobre o que procurava através de lentes de outro curso de formação. Pode-se hipotetizar que faltou por parte de Violeta o movimento de requisitar apoio de outros professores para ajudá-la nessa situação. Pois, assim como Ônix, Violeta também sabia o que queria estudar, porém hesitou em realizá-lo. Isso destaca certas características do próprio

perfil e o momento em que estão no seu processo de *profissionalidade*. Enquanto Ônix se encontrava mais preparado e determinado quanto aos seus objetivos, Violeta apresentou uma postura mais imatura, tentando resolver a situação por conta própria.

No caso da formanda Rosa, a participante optou apenas por disciplinas diretamente ligadas ao curso em formação:

> *"Eu peguei só disciplinas da Psicologia em si. Eu fiz 'Projeto de Vida e Carreira', e 'Lógica e Argumentação'. Olha, vou ser bem sincera: essa 'Lógica e Argumentação' eu não lembro. As duas optativas foram EAD. [...]. A 'Projeto de Vida e carreira', como eu fiz assim na metade do curso, eu não pensava muito 'meu Deus, o que que eu vou fazer quando me formar?' Mas tinha planos de, ah, de ser uma profissional, de abrir um consultório, né? De ter condições pra isso. Mas hoje em dia eu penso, né? 'Meu Deus, me formei, vou me formar, o que que eu vou fazer depois, sabe?' Aí bate um desespero um pouco maior do que naquela época fazendo um projeto, sabe?" (Rosa).*

No caso de Rosa, seu desejo de se manter exclusivamente nas disciplinas do curso de Psicologia pode se tornar um fator limitante, uma vez que se restringe a apenas uma perspectiva de conhecimento. O diálogo, seja com professores, seja com alunos de outros cursos, oferece uma dinâmica multidisciplinar que se difere daquela à qual os estudantes estão habituados. Essa interação os faz sair de sua "zona de conforto" e os leva a experimentarem abordagens que se distanciam do corriqueiro, ativando seu potencial adaptativo e criativo. Isso não exclui seu conhecimento prévio, pois também podem apresentar aos colegas sua perspectiva e subjetividade, potencializando a dinâmica de trocas mútuas. Entretanto, a permanência exclusiva em sua área de conhecimento pode impedir a vivência de experiências diversificadas e manter uma visão restritiva, possivelmente rígida, na formação profissional. Reforça-se a atenção para essa situação como um alerta preventivo, pois tal postura pode comprometer a capacidade de realizar escolhas (*autonomia*), prejudicar a elaboração do pensamento crítico (*iniciativa*), limitar-se a diferentes oportunidades (*diligência*) e, até mesmo, restringir o desenvolvimento do autoconhecimento (*identidade*).

Todavia, merece atenção a reflexão da formanda ao comentar sobre a disciplina optativa *Projeto de Vida e Carreira*. Essa disciplina é de formação geral, sendo cursada por alunos de outros cursos além da Psicologia. A participante relata que, em razão do momento específico em que cursou a cadeira, não conseguiu aproveitar tanto quanto gostaria. Sacristán (2013) reforça a importância dos diferentes graus de desenvolvimento, seja no curricular, seja no pessoal, e a hora certa para o aluno aprender determinados conteúdos. Na mesma linha, Coll (2002) também salienta a relevância do *quando ensinar*, sendo este um dos pilares

fundamentais para a elaboração do projeto curricular. Por ser uma disciplina de caráter optativo, não há um momento preestabelecido para cursá-la. Em decorrência disso, é possível que Rosa a tenha cursado antes do tempo adequado e, se a tivesse realizado em outro momento do curso, poderia ter obtido melhor proveito para sua formação profissional. Reflete-se, a partir dessa situação, sobre o período em que cada disciplina deve estar na grade curricular, respeitando sempre o ritmo e o desenvolvimento dos estudantes.

Abordando agora outra proposta voltada à formação complementar, tratarei das atividades extracurriculares. Constituindo o eixo da Extensão no tripé da Educação Superior - juntamente com o Ensino e a Pesquisa -, estas atividades são requisitos obrigatórios para a conclusão do curso; contudo, o próprio acadêmico pode optar quais deseja fazer e por quanto tempo gostaria de se dedicar a cada uma delas. Todavia, não é possível restringir-se apenas a um tipo de atividade, pois existe um limite de horas permitidas para cada modalidade. Pode-se pensar nessa exigência como algo positivo, uma vez que incentiva o estudante a diversificar suas experiências em diferentes atividades.

A formanda Violeta comentou animada sobre a realização de cursos de extensão:

> *"Eu fiz bastante cursos de extensão de psicanálise no início da minha graduação, assim, eu lembro que eu, quando eu fico fascinada também, eu vou atrás" (Violeta).*

Rubi também buscou formação complementar, em suas áreas de interesse:

> *"Eu fiz um curso de extensão sobre Psicologia do Desenvolvimento fora da IES. Valeu como horas complementares" (Rubi).*

A realização de atividades extracurriculares não se limita apenas a palestras ou a participar de congressos. Íris, por não se interessar tanto por esse tipo de atividade, optou por atender ao número de horas requisitado por meio de outro viés:

> *"Dessas atividades, essas coisas de palestras, semana acadêmica, eu quase não participo, nem no início do curso eu não participava. Eu não sou muito fã, eu gosto de fazer outras coisas. As minhas horas complementares, eu usei todas elas fazendo o curso de inglês na IES" (Íris).*

Os cursos de extensão também surgem como uma oportunidade para complementar a formação do estudante, de forma autônoma e personalizada. Eles compõem o processo educativo interdisciplinar, que prima por uma educação continuada, aberta à participação da comunidade. Por conta disso, essa formação não precisa, necessariamente, ocorrer dentro da própria instituição em que estão se graduando, como evidenciado no relato de Rubi. Essa possibilidade pode ser considerada como algo positivo para o aluno, pois permite que ele

possa se aprofundar em assuntos de interesse e, ao mesmo tempo, ter contato com perspectivas trazidas por diferentes ministrantes. Isso contribui significativamente para a formação do pensamento crítico, uma vez que instiga o discente a buscar conhecimentos sobre a realidade (Mélo *et al.*, 2021), os quais, depois, poderá compartilhar em suas vivências e aprendizagens com os colegas, ampliando ainda mais seu conhecimento sobre o assunto. Ainda, o modelo dos cursos de extensão tende a ser mais curto e preciso, adotando um método objetivo e dinâmico dos conteúdos em questão. Esse formato parece ser bem-recebido pelos acadêmicos, conforme se identifica na fala de Violeta.

Explorando alternativas além da Psicologia, Íris optou por aprender uma língua estrangeira como forma de contabilizar suas horas complementares. Essa escolha se alinha com as demandas contemporâneas, visto que, cada vez mais, esse tipo de habilidade é um referencial que destaca o futuro profissional no mercado de trabalho. Ainda, de acordo com Souza, Bastos e Barbosa (2011), os alunos que têm conhecimento da língua inglesa obtiveram um desempenho melhor no Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), em comparação com colegas sem esse diferencial.

Rosa trouxe uma situação inusitada: devido ao fato de não residir na mesma cidade em que está fazendo seu curso de graduação, conseguiu tirar proveito do isolamento social devido à pandemia Covid-19 para fazer essas atividades. Pode-se acompanhar o fato, no relato a seguir:

> *"Participei de algumas semanas acadêmicas, principalmente quando era* online*, porque daí era mais fácil, sabe? Agora que voltou a ser presencial, já faz alguns anos, então não era, não conseguia, assim, participar, porque é inviável pra mim ir às Caxias pra uma hora de palestra, sabe? Quando era* online *eu participava e no início do curso também, porque eu era bem, tipo, ai meu Deus, como é que eu vou conseguir? 240 horas, sabe?" (Rosa).*

Complementando o que Rosa trouxe no que diz respeito à carga horária, Ágata também apontou sua preocupação e crítica quanto ao volume de tempo exigido:

> *"Eu confesso que no começo do curso, eu me sentia um pouco, 'ai eu preciso fazer as horas complementares'. Porque eu preciso delas ali para conseguir me formar, né. Então, no começo do curso, eu peguei alguns cursos, algumas palestras, que eram um pouco relacionadas à Psicologia, a bem-estar. Não que necessariamente me interessasse, mas que eu disse, 'ah, vou fazer porque pode ser bacana e cabe como horas complementares', assim. Então, no começo do curso, eu senti muito mais como obrigação. Mas depois, depois que eu digo ali a partir do quarto, quinto semestre já, eu fui buscando mais por conta, por interesse, tanto é que eu acabei a graduação com 100 horas complementares a mais do que o necessário" (Ágata).*

Conforme mencionado anteriormente, as limitações impostas por conta do incentivo ao distanciamento social na pandemia fizeram com que muitas atividades tivessem que se ajustar para o perfil remoto. E, apesar dos desafios iniciais, muitos alunos conseguiram se beneficiar com essa nova configuração. Rosa, por exemplo, comentou que, a partir das atividades síncronas, conseguiu participar de eventos na modalidade *online*, o que se tornou um facilitador por conta da dificuldade de deslocamento de sua cidade até a instituição em que estudava. Isso corrobora as contribuições de Mélo *et al*. (2021) ao afirmarem que os eventos acadêmicos foram modalidades que mais se beneficiaram com a transição para o formato remoto. Os autores destacaram que realizar atividades no contexto virtual ampliou tanto o alcance quanto o número de participantes, superando limitações logísticas enfrentadas nos eventos presenciais (Mélo *et al.*, 2021). A pandemia impôs mudanças compulsórias que nos impactaram em diferentes contextos, mas trouxe consigo uma reconfiguração da proposta em educação, que expandiu o "leque" de possibilidades para os estudantes e a sociedade.

Uma preocupação que tanto Rosa quanto Ágata trouxeram diz respeito à quantidade de horas complementares necessárias para serem realizadas. Ágata afirmou ter sentido aflição para conseguir contemplar a carga horária, participando de cursos apenas para atender à demanda necessária. Pode-se pensar que, nesse primeiro momento, a entrevistada buscava apenas atender aos requisitos da instituição, fazendo uma analogia: uma criança que procura realizar atividades apenas para o agrado de seus pais. À luz da teoria de Erikson (1987), pode-se compreender esse movimento como uma limitação da autonomia, no qual sua aprovação depende de agradar aos outros e não de expressar a vontade própria, numa conformidade excessiva. Pensando a longo prazo, essa postura pode comprometer o desenvolvimento da iniciativa do estudante, o que resulta em dificuldade nos momentos de tomada de decisão. À medida que foi amadurecendo, começou a se distanciar da ideia de fazer essas atividades apenas para cumprir horas complementares e passou a procurá-las para qualificar sua formação.

Entretanto, pode-se pensar que a exigência da carga horária funciona como um motivador, para que os estudantes procurem atividades extraclasse. É possível hipotetizar que, caso não houvesse tal cobrança, muitos acadêmicos cumpririam apenas a grade curricular obrigatória. Seja por questões pessoais, seja por objetivos profissionais, muitos discentes se privam de certas experiências, mantendo-se apenas no necessário. Após reconhecer sua importância para a carreira, começam a explorar os cursos de extensão com um olhar mais maduro, complementando sua formação. Essa questão é identificada na fala de Ágata, uma

vez que valorizou as atividades curriculares e excedeu, consideravelmente, o número de horas no final da graduação.

Além dos cursos de extensão, existem outras atividades extracurriculares que contribuem para a constituição do estudante. Uma dessas opções é o trabalho voluntário, que, segundo Rubi, foi contabilizado em horas complementares:

> *"Eu fiz um trabalho voluntário que, se eu não me engano, ele contou (como horas complementares) também. Eu fiz um outro trabalho voluntário com crianças também em tal lugar. Era um trabalho de Natal com crianças de escolas, de escolinhas, de creches. Foi muito legal, até participei duas vezes" (Rubi).*

Sentindo as limitações no estágio, que estava vivendo na época, Íris se motivou a explorar novas possibilidades através de trabalhos voluntários para se reaproximar de sua área de interesse:

> *"Eu não me lembro exatamente o que eu estava procurando, eu só sei que eu estava meio infeliz naquele último estágio que eu estava porque era muito organizacional. E eu sentia falta de uma coisa mais clínica. E aí eu comecei a pesquisar coisas que eu pudesse me inserir. E aí eu encontrei no site lá. E aí o trabalho voluntário que eu fazia com eles era na aula psiquiátrica ali do HG, é só até 18 anos, não tem adulto, então é só criança e adolescente" (Íris).*

No que se refere ao trabalho voluntário, duas entrevistadas compartilharam suas experiências. O trabalho voluntário se distancia dos demais, uma vez que o indivíduo oferece seu tempo por conta própria, sem nenhum retorno financeiro por realizar tal atividade. Ainda que Rubi tenha utilizado a vivência para contabilizar horas complementares, a participante ficou contente por ter participado, a ponto de repeti-la em outra oportunidade. Silva e Macêdo (2022) entendem que o trabalho voluntário contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades, o aprendizado, o conhecimento e o preparo para o futuro profissional. Mais ainda, os autores complementam, afirmando que essas atividades auxiliam tanto na formação do sujeito como no seu autoconhecimento (Silva; Macêdo, 2022). E se pode corroborar essa ideia no relato de Íris. Inicialmente, em sua fala, entende-se que a formanda estava insatisfeita com seu local de estágio anterior, refletindo sobre a direção que gostaria de seguir. Procurou no Hospital Geral (HG) uma oportunidade de retomar a área com a qual realmente se identifica.

É possível identificar que, desde o início da graduação, Íris demonstrava iniciativa em procurar oportunidades nas suas áreas de interesse. Ao ser questionada sobre os estágios não curriculares, relatou que teve contato com a atividade prática, mesmo como observadora,

desde os primeiros semestres do curso, relatando a relevância da vivência, para sua formação enquanto estudante:

> *"Desde o início da faculdade, né, com esse estágio, eu entendi que talvez a teoria, assim, as coisas que tu vê na faculdade não ia suprir tudo. Porque tem muita coisa que até hoje eu aprendi lá e eu nunca vi no curso, né. Porque são coisas, assim, muito da prática. Claro que o trabalho que eu fazia lá não era um trabalho voltado pra atendimento [...] a gente participava de reuniões de rede, reuniões de equipe, estudo de caso, o que era também muito interessante, porque tu conseguia compreender, assim, diferentes visões pra um mesmo caso, né, e também essas questões, assim, dessas famílias, né, e como as coisas acabam se repetindo também, né" (Íris).*

Ônix também comenta sobre a articulação do que aprendeu na sala de aula com seu estágio não curricular:

> *"Eu trabalhei num setor onde eu fazia triagem. Então, por isso que eu achei que foi bem bacana. Até porque muita coisa do próprio material da disciplina (de entrevistas) eu aproveitei para ler e aplicar, porque como eu fazia triagem, eu tinha que aprender a triar. Tinha que aprender a entrevistar" (Ônix).*

Não foram todos os entrevistados que optaram por realizar os estágios não curriculares, seja por já estarem trabalhando em outras áreas, seja por preferências pessoais. Rosa comenta seus motivos:

> *"Eu não queria estágio não curricular. Nunca fui atrás, na realidade. Como eu trabalhava com meu pai, empresa pequena, uma que eu não queria deixar ele na mão, sabe? E, como eu falei, eu tinha uma flexibilidade boa. Então se tinha aula de tarde eu conseguia sair, eu conseguia fazer esses encaixes, sabe?" (Rosa).*

Como seu nome sugere, os estágios não curriculares não são exigidos para concluir o curso de graduação; tornam-se escolhas do próprio acadêmico para realizá-las ou não. Todavia, é uma importante atividade complementar para o aluno, pois pode proporcionar uma prévia da prática profissional para o estagiário, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades, novos conhecimentos e oportunidades para conhecer e até mesmo se inserir no mercado de trabalho.

Como foi possível observar na fala de Íris, a formanda se inseriu logo no início de sua formação em um estágio não curricular para experimentar e se familiarizar com alguns elementos do exercício da Psicologia. A entrevistada também ressaltou as diferentes aprendizagens adquiridas nesse local, sendo algumas complementares às apresentadas na sala de aula. Visto estar familiarizada desde o início do curso com o contato prático da área, a

participante também apresentou segurança quanto às iniciativas e tomadas de decisão ao longo de seu processo acadêmico.

A experiência de estágio não obrigatório também foi positiva para Ônix. Durante seu período como estagiário, o formado comentou como conseguiu utilizar as aprendizagens do curso no contexto de trabalho. Ao aplicar o conteúdo aprendido nas disciplinas, Ônix colocou em exercício suas características pessoais atreladas ao conhecimento adquirido na graduação, apresentando sua subjetividade e autonomia na prática profissional. Pode-se visualizar o progresso do egresso na sua formação, uma vez que consegue aplicar suas aprendizagens diretamente à realidade em que está trabalhando.

Mesmo optando por não realizar os estágios não obrigatórios, a contribuição de Rosa revela um perfil de estudante de Psicologia que visa se focar na realização das disciplinas. Nem sempre os horários oferecidos pelos locais de estágios possibilitam que o estagiário consiga conciliar a vida de estudos com a de trabalho; isso faz com que tenha que optar apenas por uma. No caso de Rosa, a entrevistada teve flexibilidade para manejar seus horários de trabalho com as disciplinas. Entretanto, entende-se que esse não é o caso de boa parcela de acadêmicos, como foi discutido na categoria 6.1.1.

Complementando sobre as atividades extraclasse, porém com caráter mais informal, pode-se considerar as atividades oriundas do próprio desejo dos acadêmicos em aprofundarem-se na sua área de interesse, sem necessitar, de fato, atender a exigências curriculares, como carga horária estabelecida. Íris buscou ingressar em grupos de pessoas que partilhavam a mesma curiosidade:

> *"No final do curso, eu me inseri em grupos de estudo. Daí como eu gosto muito da psicanálise, e eu quero seguir nessa área, e eu tenho desejo em fazer a formação, eu comecei então no grupo de estudos na escola de estudos psicanalíticos" (Íris).*

Apesar de não especificar, Violeta também se inseriu e compartilhou a importância de participar de grupos de estudo:

> *"Eu fiz um monte de grupos de estudo no início e, conforme eu fui amadurecendo, fui me identificando com outras áreas. Mas que nem eu te falei, principalmente, eu comprei cursos" (Violeta).*

Seja por curiosidade, seja pelo desejo de aprimoramento, a participação em grupos de estudo se torna uma oportunidade ao aluno de se aprofundar mais nos conhecimentos adquiridos no contexto acadêmico. Trata-se de um espaço em que o estudante, motivado por iniciativa própria, assume um papel ativo em sua formação, revisitando conteúdos,

esclarecendo dúvidas e propondo atividades com demais participantes. É um espaço mais informal de trocas que pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico e ajudar a preencher lacunas, ou quando o aluno sente o que faltou em certas aulas, oportunizando uma aprendizagem mais autônoma na busca de conhecimento. Sugere-se que estas atividades possam ser compreendidas como um *currículo facultativo-paralelo*[19], pois se constituem atividades extracurriculares que partem da iniciativa dos próprios estudantes, a fim de adicionar ou complementar o que o currículo tradicional e formal oferece, sem que seja, de fato, uma exigência do currículo oficial.

Os componentes do *currículo facultativo-paralelo* podem emergir de diferentes formas, contudo singulares para o estudante. Isso favorece o desenvolvimento de sua autonomia e identidade, pois há o desejo de se apropriar de um conhecimento específico, previamente estudado, porém não devidamente aprofundado. Pode-se observar essa procura na fala de Violeta, que utilizou as redes sociais para complementar seu estudo:

> *"Assisti muitos vídeos no Youtube também, de psicólogos que acabam dando aulas [...] uma coisa bem engraçada que aconteceu essa semana, assim, eu lembro, acho que foi terça-feira, eu tava estudando até tarde, vendo uma videoaula sobre manejo de crise de ansiedade. Literalmente no outro dia eu tive que manejar uma crise de ansiedade" (Violeta).*

As redes sociais são ferramentas que podem auxiliar muitos estudantes pela diversidade de conteúdos e facilidade de seu acesso. No entanto, como já foi discutido na justificativa deste trabalho, é essencial atentar-se quanto à qualidade do que é publicado e os reais propósitos por trás de determinadas postagens. Embora Violeta tenha relatado benefícios com conteúdos encontrados, cabe ao estudante averiguar a credibilidade das fontes, atentando-se quanto à formação e qualificação dos responsáveis pelas publicações. Com o aumento na produção de conteúdos nos meios digitais, principalmente pós-pandemia, houve também uma intensificação no consumo de informações disponíveis na internet. Isso fez com que as plataformas virtuais se tornassem uma poderosa ferramenta para a disseminação de conteúdos sem um crivo analítico adequado. Por essa razão, é imprescindível uma postura crítica frente a tais conteúdos, averiguando se as informações estão atualizadas, contextualizadas e devidamente referenciadas, distanciando o que é senso comum do conhecimento científico.

---

[19] A ideia de *currículo facultativo-paralelo* é diferente do *currículo facultativo-obrigatório* porque, como o próprio nome indica, não é exigido para a conclusão da graduação. No entanto, o termo não busca estabelecer um conceito ou uma definição rígida, mas sim, estimular a reflexão sobre como ambas as propostas se aproximam na promoção da autonomia, da autenticidade e de uma formação mais personalizada para o estudante.

A formação universitária abre possibilidades para que o acadêmico construa uma trajetória própria que, ao mesmo tempo em que promove seu crescimento pessoal, favoreça também a consolidação de uma identidade profissional autêntica, aprofundada nas áreas de maior interesse. Nesse processo, as atividades que chamei de *facultativo-obrigatórias* instigam o estudante a explorar suas potencialidades e aprimorar, cada vez mais, sua própria autonomia. Entretanto, a fala dos entrevistados revelou que esse "convite" compulsório resultou em sentimentos ambíguos. Por um lado, houve a sensação de obrigatoriedade em atender aos critérios de horas complementares, gerando certa angústia em alguns participantes. Por outro, oportunizou que se aventurassem em contextos não familiares, ampliando horizontes que, de outra forma, talvez sequer seriam explorados.

No que tange às disciplinas optativas, a maioria dos entrevistados afirmou tê-las cursado por mera "obrigatoriedade", demonstrando insatisfação e considerando-as pouco relevantes para a formação profissional. Um dos principais motivos de crítica foi a ausência de opções interessantes ou a falta de informação sobre as que estavam disponíveis. Essa questão sugere uma possível falta de diálogo frente às áreas de interesse dos alunos e ao próprio curso de graduação na busca de um denominador comum.

Contudo, não se pode atribuir toda a responsabilidade à IES, pois, conforme o relato dos entrevistados, muitos optaram por apenas seguir a grade curricular, mostrando resistência diante da exigência de buscar atividades de forma autônoma. Tal situação levanta a preocupação de como está sendo trabalhada e incentivada a *autonomia* dos discentes, uma vez que muitos se mostram passivos.

Por outro lado, os estudantes que buscaram ativamente essas atividades relataram satisfação em sua realização. Tais experiências, assim como a iniciação científica - a ser discutida na próxima subcategoria -, tendem a contribuir para o desenvolvimento da proatividade e se mostraram relevantes no fortalecimento da *iniciativa*. Esse engajamento favorece uma maior segurança na vida acadêmica e, consequentemente, na inserção no mercado de trabalho. Entendo, portanto, que as atividades *facultativo-obrigatórias* demonstram potencial significativo para o desenvolvimento da *identidade profissional*. No entanto, persiste o desafio de encontrar estratégias mais eficazes para despertar o interesse e engajar os estudantes nessas atividades.

6.1.4 Formação científica

O processo formativo do Curso também abrange o incentivo à pesquisa e o desenvolvimento do pensamento crítico e científico. Isso pode, formalmente, ser observado ao longo do período acadêmico na Universidade, tanto pelas disciplinas compostas pelo Eixo III do PPC como pelos projetos e pelas linhas de pesquisa promovidos pela própria Instituição. No que diz respeito à última, a Universidade incentiva a iniciação científica e tecnológica através de diferentes programas, como BIC-IES, Pibic/CNPq, Probic/Fapergs, Probiti/Fapergs e Pibiti/CNPq, como também em horas de atividades complementares.[20]

É importante destacar que, apesar de ter uma nomenclatura similar, o programa de iniciação científica difere-se do que é formação científica. O primeiro refere-se às oportunidades de participar de projetos de pesquisa orientados por pesquisadores da Instituição, podendo o universitário receber ou não auxílio financeiro enquanto participa como pesquisador. Já a formação científica diz respeito ao desenvolvimento do raciocínio científico do estudante, abrangendo sua curiosidade investigativa além do campus universitário ou das próprias disciplinas do Curso. Agrupa-se uma série de aspectos que contribuem para a construção crítica do saber, seja em suas visitas a campo, seja na criação de grupos de estudos ou na formulação de hipóteses, sempre baseados em métodos sistemáticos de investigação. Conforme estabelecem as DCNs dos Cursos de Psicologia (Brasil, 2023, Art. 10, alínea a):

> [...] os processos de investigação científica, que consistem na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, de forma a capacitar o formando para analisar criticamente as diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas.

No que tange à formação científica, cada entrevistado compartilhou diferentes perspectivas quanto a esse processo. A partir da fala de Íris, pôde-se identificar que a entrevistada despertou interesse pela iniciação científica antes mesmo de entrar no ambiente acadêmico:

> *"A iniciação científica eu já sabia que existia porque, no Ensino Médio, eu já era bolsista CNPq. Eu fazia técnico em química, e aí eu entrei em bolsista CNPq num projeto de química. Então eu já sabia que existiam essas possibilidades, essas coisas. O IF é uma porta para a faculdade, eu acho que tu entra muito bem na faculdade depois de ter estudado lá, porque é bem diferente" (Íris).*

[20] Os detalhes de cada programa estão disponíveis no *site*: https://surl.li/hobysv. Acesso em: 05 dez. 2025.

Ainda, a formanda complementa com sua experiência enquanto universitária:

> *"A iniciação científica eu estou já há mais de dois anos [...] Eu comecei na pesquisa como bolsista voluntária porque eu tinha carteira assinada. [...] Na metade do ano passado, aí eles aprovaram a pesquisa no Comitê de Ética e aí eu fiz coleta de dados [...] e agora a gente está trabalhando com esses dados. Como eu já sabia que o último ano da faculdade ia ser puxado eu resolvi que eu ia sair do meu emprego. Aí, então, eu conversei com a prof. ela tinha uma bolsa disponível [...] Agora eu sou bolsista BIC-IES desde o final do ano passado" (Íris).*

Ônix também compartilha sua experiência mesmo como voluntário:

> *"Eu participei de um grupo de pesquisa como pesquisador voluntário. Eu não podia ser CNPq porque eu estava trabalhando [...] Descobri um dia quando abriu um edital. Eu já tinha curiosidade de entender um pouco dessa parte até pensando em trabalhar com a pesquisa. E abriu um edital de um grupo da Administração. A prof já tinha tido algumas bolsas da Psico e ela sempre botava nos grupos a Psico porque ela gostava da escrita, gostava do falar, do senso crítico, essas coisas" (Ônix).*

Entretanto, uma das questões identificadas durante as entrevistas é que alguns alunos não ficam sabendo sobre os núcleos de pesquisa ou, quando sabem, estão em um momento do curso do qual não podem participar, como no caso de Rosa:

> *"Na faculdade eu não sabia que tinha esses grupos de iniciação científica. Aí fiquei sabendo, tipo, na metade da faculdade, mais ou menos. Podia ingressar, enfim. Mas aí, como eu já tinha meu trabalho aqui, eu não procurei muito a fundo, sabe? Depois que eu soube que tinha, não fui atrás" (Rosa).*

A egressa Ágata também comentou ficar sabendo sobre os grupos já mais próxima da reta final do curso:

> *"Olha, eu confesso que eu soube mais da metade, final do Curso, tá, porque aí comecei a encontrar alguns colegas que faziam, e aí, né, 'pera, como assim'? Até foi algo que me interessou, mas eu não cheguei aí atrás por conta da minha rotina" (Ágata).*

Rubi faz uma crítica sobre a divulgação destes:

> *"Eu ouvia falar sobre os grupos de pesquisa, mas não era muito, sabe? Então eu não tinha conhecimento, na verdade, sobre. Eu sei que tinha pessoas que participavam dos grupos de pesquisa, mas era um negócio que acontecia e eu não ficava sabendo. Me parece que não era muito passado para os alunos. [...] Via algumas coisas, ouvia falar, mas não sabia exatamente sobre o que que era e nem*

> *como participar e nem o que fazer. Porque nunca, nunca vi alguém, um professor falando sobre isso, sabe?" (Rubi).*

De acordo com Bridi (2015), a iniciação científica (IC) corresponde a uma prática que possibilita ao estudante sua introdução quanto à produção de conhecimento científico. Autoras como Costa e Eleotério (2021) afirmam que a experiência em grupos de pesquisa contribui significativamente para a "bagagem" científica do universitário, auxiliando em sua carreira profissional, na ampliação de conhecimentos e no desenvolvimento da criatividade. Íris relatou que já tinha familiaridade com a IC por conta de sua experiência no Ensino Médio. Sua trajetória demonstra um engajamento desde cedo com a produção científica, valorizando-a ao ponto de procurá-la durante a graduação.

Da mesma forma que Íris, o egresso Ônix também admite que expressava interesse pela pesquisa, desde antes de ingressar na faculdade, elaborado na categoria 6.0. Entretanto, um ponto que merece destaque é o fato de Ônix ter se integrado em um grupo de pesquisa - coordenado por uma professora do Curso de Administração de Empresas - que valorizava a participação de estudantes da Psicologia em sua equipe. Esse tipo de vivência interdisciplinar enriquece ainda mais a formação acadêmica, permitindo que o estudante transite em diferentes áreas do conhecimento, dialogue com ele e fortaleça seu pensamento crítico.

Todavia, essa situação traz consigo o questionamento sobre o que diz respeito a quanto e como os grupos de IC estão sendo apresentados para os estudantes de Psicologia. Conforme se observa por meio das verbalizações de Rosa, Ágata e Rubi, tal informação passa despercebida ou ignorada, revelando, de certo modo, fragilidade na sua divulgação. Por consequência, até tomarem conhecimento sobre o assunto, os discentes já se encontram consideravelmente atarefados ou com outras prioridades, deixando de lado essa questão.

Contudo, não se pode excluir a hipótese de que os grupos de pesquisa e os projetos de iniciação científica podem, sim, ter sido, de fato, apresentados para os estudantes ao longo das disciplinas. Porém, são despercebidos, seja por questão de distração, seja por não ser de interesse, seja até mesmo pelo fato de os alunos não compreenderem o que essa atividade realmente representaria. Tanto Íris quanto Ônix tomaram a iniciativa para se inserir nos grupos por já terem algum tipo de familiaridade com o assunto, o que pode servir como um motivador e como um diferencial, se for comparado com o das demais entrevistadas.

Ainda assim, essa hipótese, elaborada a partir da fala das participantes, não descarta a necessidade de ampliar os espaços para a divulgação da IC nas salas de aula. Desta forma, poder-se-ia sugerir um melhor diálogo entre os discentes pesquisadores e os demais estudantes, a fim de que possam compartilhar suas experiências em pesquisa com os colegas;

divulgar produções científicas - tanto apresentações de trabalhos anteriores quanto em andamento - e, possivelmente, inspirar novos pesquisadores para esse campo. Considerando que o PPC visa contemplar as áreas de ensino, pesquisa e extensão para o universitário (Maggi *et al*., 2020), é pertinente considerar propostas interventivas que fortaleçam o desenvolvimento do pensamento crítico e científico dos estudantes.

Chegando à etapa final desta subcategoria, assim como também do próprio percurso do universitário, falar-se-á sobre o Trabalho de Conclusão de Curso. Todos os acadêmicos desse curso de Psicologia devem, como critério obrigatório para a Colação de Grau, desenvolver um trabalho maior e aprofundado, acompanhado por um professor orientador, que será apresentado e avaliado por uma banca examinadora. Segundo Leal, Miranda e Nova (2020), o TCC consiste em um trabalho escrito, cuja modalidade pode variar de acordo com as diretrizes de cada instituição, sendo elaborado pelos formandos com o propósito de abarcar uma temática específica, com vistas a demonstrar ter conhecimento aprofundado sobre determinado assunto.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia, Maggi *et al.* (2020) afirmam que o TCC também contribui para o desenvolvimento da iniciativa investigativa dos estudantes, proporcionando a experiência da produção do conhecimento científico na área da Psicologia. Tem como objetivo possibilitar para os alunos a autonomia de desenvolver uma produção resultante de uma jornada de aprendizados e experiências acadêmicas acumuladas ao longo do percurso acadêmico.

Como mencionado anteriormente, o trabalho será analisado e avaliado por uma banca examinadora, constituindo uma espécie de rito de passagem que marca, simbolicamente, o encerramento do ciclo discente na graduação. Pode-se considerá-lo um marco que contribui para o encaminhamento da resolução do conflito *identidade versus confusão de papéis* (Erikson, 1976, 1987, 1998), uma vez que a produção autêntica incorpora as marcas da subjetividade do indivíduo, que buscou construir uma coesão dos conhecimentos construídos no meio acadêmico com o perfil profissional necessário para inserir-se no mercado de trabalho. No campo acadêmico, essa atividade é compreendida de formas distintas pelos discentes: para alguns, representa um momento de intensa angústia e pressão; para outros, uma oportunidade de expressão e síntese de seu conhecimento.

Como se pode acompanhar, segundo da fala de Rubi, esse trabalho foi relevante para sua formação:

> *"O TCC foi um momento muito importante também. Porque ali eu entendi, que eu pude usar a (abordagem) TCC nesse trabalho. Então foi o único trabalho que eu*

> *pude usar uma abordagem diferente, que foi a TCC. E ali eu entendi direitinho os processos, porque eu peguei um tema onde eu podia avaliar um paciente e propor uma intervenção. [...] eu me senti livre, tipo: 'agora eu posso usar o que eu quero, agora eu posso fazer o que eu quero'" (Rubi).*

Ônix também conseguiu utilizar esse momento como uma oportunidade que contribuiu diretamente para sua formação profissional:

> "*O meu TCC foi voltado à parte clínica voltada pra questões financeiras. Voltada com Psicologia econômica, economia comportamental e Psicologia financeira, que é onde eu trabalho hoje na clínica. Essa construção começou um pouco quando eu tava estudando na faculdade. Comecei a entender um pouco melhor algumas questões de financeira mesmo. E, de novo, aquela coisa do cientista, né, de entender porque a gente faz o que faz. [...] E eu comecei a procurar mais literatura quanto a isso. E fiz um* link *com a economia. um* link *financeiro. [...] nosso comportamento, a nossa tomada de decisão e a nossa emoção envolvendo esse tema. E comecei a ver que tem um nicho aqui. Tem pessoas com esse problema e é real" (Ônix).*

Para Maggi *et al*. (2020), a realização do TCC fortalece o perfil do profissional, em especial no que diz respeito à capacitação crítica e articulação do ensino e da pesquisa. Cada instituição apresenta um desenvolvimento desse trabalho final, que pode variar de um processo de pesquisa, de uma proposta de negócio, de um plano de *marketing*, dentre outros (Leal; Miranda; Nova, 2020). Ônix conseguiu tirar proveito deste momento ao longo do processo, alinhando sua área de interesse com o mercado de trabalho. A partir daí, conseguiu vislumbrar diferentes possibilidades que seu Curso de formação abriu, inserindo-se em uma área pouco explorada, porém requisitada no âmbito laboral.

Além disso, é possível, também, associar que o resultado de seu trabalho articula com o sétimo estágio da teoria eriksoniana, em que o indivíduo deseja ser o criador de algo e quer compartilhar sua produção com os outros (Erikson, 1998). Ônix identificou a potencialidade de seu trabalho, colocando-o em prática no contexto profissional. Mais ainda, a partir deste Trabalho de Conclusão de Curso, Ônix também começou a realizar palestras sobre o tema, o que consiste na disseminação de seu conhecimento, característica que pode ser associada ao conflito *generatividade versus estagnação* (Erikson, 1976, 1987,1998).

No caso de Rubi, a oportunidade de realizar uma produção própria contribuiu significativamente para sua autonomia acadêmica e preparo profissional. Sentindo-se confortável para utilizar a abordagem com a qual se identificava, a egressa assumiu um papel ativo nessa etapa, o que lhe permitiu elaborar seu pensamento crítico e posicionar-se com

propriedade. Consequentemente, ela conseguiu se desvincular de expectativas externas - diferentemente de outros momentos da formação - e focar na autenticidade de seu trabalho.

Após essa experiência, Rubi demonstrou maior confiança, o que a auxiliou a resolver pendências em sua trajetória acadêmica e a suprir lacunas formativas que havia acumulado. A confusão identitário-profissional da egressa diminuiu progressivamente, uma vez que ela conseguiu se reorganizar pessoalmente. Tal feito fortaleceu seu *eu* psicóloga e a preparou para ingressar no mundo do trabalho, evidenciando como experiências significativas podem ser catalisadoras na resolução do conflito *identidade versus confusão de papéis* (Erikson, 1976, 1987, 1998).

No que diz respeito aos demais participantes, não houve aprofundamentos acerca do Trabalho de Conclusão de Curso. Houve apenas pontuais menções quanto ao momento, porém sem discorrimento sobre os projetos ou sentimentos envolvidos na elaboração do trabalho. Isso, contudo, não diminui a importância do TCC para as entrevistadas, pois todas comentaram, em algum momento, a necessidade de ajustar sua rotina para realizarem o trabalho. Apenas pode-se deduzir que as formandas escolheram não desenvolver tal questão em suas falas, seja por ainda estar em andamento ou por não haver mais nada relevante a acrescentar.

A partir da análise dos dados, é possível concluir que a formação científica se elabora de diferentes maneiras na constituição identitária dos acadêmicos. Como foi observado, o TCC coloca o estudante à prova em suas capacidades para verificar se possui os requisitos necessários para concluir a graduação e ingressar no mercado de trabalho. Pode-se pensar nesse trabalho como uma ferramenta que instiga o acadêmico a refletir sobre suas aprendizagens para conciliar conhecimentos prévios em uma produção oriunda de sua autorreflexão pessoal e que incentiva a integração de seu perfil profissional. Os entrevistados que discorreram sobre seus trabalhos demonstraram satisfação por conseguirem não só criar um produto acadêmico, como compreender mais sobre si mesmos. Desta forma, o TCC constitui-se como um dos elementos presentes no conflito *identidade versus confusão de papéis* que preparará o estudante para o mundo além da universidade.

Outro aspecto relatado nas entrevistas refere-se à iniciação científica. De acordo com os entrevistados que realizaram essa atividade, foi possível identificar que se sentiram mais seguros tanto sobre si mesmos quanto sobre a profissão. Entretanto, também se identificou que informações sobre grupos de pesquisa, por vezes, passam despercebidas por alguns alunos, o que reforça a necessidade de estratégias que estimulem a curiosidade investigativa no campo científico. Em síntese, a presente categoria analisou as disciplinas e a trajetória

acadêmica dos entrevistados. Na próxima categoria, são abordados os elementos subjetivos presentes ao longo dessa formação.

6.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO: VIVÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

A formação acadêmica não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos técnicos, mas uma jornada complexa de transformação pessoal e profissional. Nela envolvem aspectos cognitivos, afetivos e relacionais que ocorrem tanto em sala de aula como fora dela. Dessa forma, nesta categoria se discutem os elementos subjetivos inerentes ao processo formativo dos entrevistados com ênfase na construção e no desenvolvimento de sua identidade profissional. Ainda, utilizando o currículo de graduação em Psicologia como marco referencial teórico-metodológico, buscou-se compreender as experiências singulares e os processos de aprendizagem que emergiram durante a vivência universitária, os quais contribuíram de forma significativa para a constituição identitária dos futuros profissionais.

Essa análise permitiu a elaboração de duas subcategorias temáticas que contemplam diferentes dimensões da experiência formativa e subjetiva. A primeira subcategoria dedica-se ao exame dos processos identificatórios que se manifestaram ao longo das disciplinas cursadas, investigando como os conteúdos, as metodologias e as interações acadêmicas contribuíram para a construção de referências profissionais e para a definição de áreas de interesse e atuação. A segunda subcategoria, por sua vez, aborda as aprendizagens que transcendem o ambiente formal da sala de aula e exploram como experiências complementares, relações interpessoais e vivências do cotidiano universitário influenciam o desenvolvimento da identidade profissional e a consolidação de competências pessoais e técnicas dos participantes.

6.2.1 As disciplinas e os processos identificatórios: aspectos subjetivos da formação

Cada acadêmico vivencia de maneira única as disciplinas ao longo da graduação, seja por conta do perfil do professor, seja pelos aspectos subjetivos da trajetória pessoal. O conjunto das disciplinas da grade curricular abrange diferentes áreas da formação do psicólogo e, por consequência, contribui para múltiplos estágios formativos do sujeito. Assim, essas experiências favorecem a travessia pelos diferentes estágios do *desenvolvimento da profissionalidade*, preparando os estudantes para os desafios de sua futura carreira profissional.

É importante ressaltar que não existe uma correlação específica entre disciplinas e determinado estágio da *profissionalidade*. Mais ainda, também é possível que o estudante elabore mais de um desfecho em uma mesma disciplina, especialmente nos primeiros anos do

Curso, quando está desenvolvendo competências como *confiança*, *autonomia*, *diligência* e o início da construção de sua *identidade profissional*.

Dessa forma, a presente subcategoria irá abordar os processos subjetivos e identificatórios vivenciados pelos entrevistados com ênfase no amadurecimento profissional, a partir de suas experiências curriculares.

Primeiramente, aponta-se a fala de Rubi, que destaca um momento de grande satisfação, ao ter realizado uma conquista pessoal na disciplina:

> *"'Psicologia do desenvolvimento', eu lembro que eu gostei muito, porque eu sempre tive interesse na área da infância. E aí eu nunca vou me esquecer que foi a primeira prova que gabaritei. Eu sempre tive muito interesse na área da infância, eu gosto muito" (Rubi).*

Para Rosa, as primeiras práticas foram os momentos mais gratificantes:

> *"Para mim foram as disciplinas de 'Psicodiagnóstico', porque daí a gente começou a entender mais como que era o funcionamento da clínica em si, né? Então, ai, tu tem que atender dessa forma, tu tem o sigilo, tu tem que ser ético, sabe? Todas essas regrinhas que a gente tem que seguir, então foi ali que começou mais. Claro que em todo o percurso acadêmico é falado sobre isso, mas onde se dá mais ênfase nessas disciplinas onde a gente tem que atuar, né?" (Rosa).*

Ônix também atribui crédito às disciplinas práticas para a constituição identitária:

> *"Nessa parte aqui, de se tornar psicólogo mesmo, eu diria que essas disciplinas de quando a gente começa a entender a intervir a própria prática das disciplinas, de quando a gente começa a clinicar mesmo. Quando a gente já começa a ver que do tipo, faz sentido agora tudo isso que eu comecei a estudar" (Ônix).*

Tratando-se das falas de Rosa e Ônix, e conforme já discutido anteriormente na subcategoria sobre as práticas curriculares, a aproximação entre teoria e atuação profissional constitui um momento ideal para experimentações dos diferentes campos da Psicologia. Pensando à luz da teoria de Erikson (1976; 1987), associam-se essas vivências nas disciplinas como oportunidades para que o discente explore e experimente diferentes vertentes da profissão - análogas a brincar e interpretar papéis durante as brincadeiras -, características do quarto conflito psicossocial: *diligência versus inferioridade*. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de o aluno estar conhecendo, imaginando, aplicando as teorias em trabalhos de sala de aula ou nas provas avaliativas. Essas atividades se tornam essenciais para estimular a aprendizagem e promover a identificação do acadêmico com as possíveis áreas de atuação.

Todavia, apesar de as disciplinas práticas revelarem essa função com mais evidência, as de caráter teórico também podem proporcionar esse espaço de experimentação. Isso é identificado ao analisar a fala de Rubi, que conseguiu estabelecer uma identificação pessoal com o conteúdo abordado em uma disciplina teórica, a ponto desse público vir a se tornar seu foco de atuação na clínica. Seu orgulho ao relatar ter gabaritado uma prova pode ser interpretado na lógica comparativa presente nesse estágio, revelando o desejo de testar suas capacidades e ser reconhecido por suas conquistas. Pensando no viés do *desenvolvimento da profissionalidade,* essa comparação pode ocorrer em duas direções: entre pares, ou seja, seus colegas que estudam a mesma temática; e a autocomparação, quando o estudante avalia seu próprio desempenho e progresso ao longo desse processo formativo.

Pode-se continuar a análise desse estágio a partir da identificação dos entrevistados quanto às abordagens teóricas, conforme a seguinte fala de Rosa:

> *"Eu acho que foi a 'Psicologia e Psicoterapia Psicanalítica' que foi a que me abriu os olhos mais pra psicanálise, assim. Então eu pensei: 'é isso que eu quero seguir, é isso que eu quero fazer!'" (Rosa).*

A identificação e o reconhecimento das diferentes vertentes teóricas contribuem para um refinamento identitário, principalmente pelo fato de o estudante começar a imaginar sua própria prática profissional. A fala de Rosa corrobora o quarto desfecho de Erikson (1976), uma vez que pode conhecer, imaginar-se e imergir-se na abordagem psicanalítica.

O mesmo ocorreu com Rubi e a abordagem da TCC. No caso da egressa, enfatiza-se, também, a importância do papel do professor nessa etapa da *profissionalidade*, conforme a frase a seguir:

> *"No sétimo semestre foi onde eu me encontrei, quando eu tive conhecimento da TCC. A professora dessa cadeira me inspirava muito, porque dava pra ver que ela tinha muito conhecimento e ela realmente abraçava a abordagem, sabe? Abraçava a TCC. Então foi muito legal [...] E foi aí que eu comecei a me identificar, me aprofundar só que nos meus próprios estudos" (Rubi).*

Segundo a entrevistada, além de ter se identificado com a vertente teórica, também destacou como a postura da professora foi decisiva nesse processo identificatório. O modo como a docente abordava o conteúdo com apreço e paixão despertou ainda mais o interesse de Rubi por essa abordagem teórica. Erikson (1976) observa que, durante o terceiro estágio do desenvolvimento psicossocial (*iniciativa versus culpa*), a criança tende a buscar em figuras parentais modelos inspiradores que orientam suas primeiras explorações e iniciativas. Já no quarto estágio (*diligência versus inferioridade*), esse impulso se amplia, favorecendo a

experimentação de papéis e a construção de competências. Transpondo essa lógica para o contexto acadêmico, a experiência de Rubi pode ser compreendida como um processo de identificação com o representante da figura parental - no caso a professora - que possibilitou repensar sobre as diferentes formas do exercício profissional,[21] encorajando-se a arriscar novas iniciativas e constituir elementos, que passaram a caracterizar sua própria identidade profissional.

Em contrapartida, apesar de ser uma abordagem que lhe interessava, Ônix trouxe que a forma como a professora realizava a transposição didática dos conteúdos impactou na sua aprendizagem:

> *"Psicanálise era uma teoria bem trabalhosa. Nós tínhamos uma professora que era muito boa. Mas também, por ela ser assim, 'muito psicanalítica', às vezes tu dava uma bagunçada. Ela falava e era tipo: 'volta, para! Não tô entendendo isso aí'. Às vezes, poucas bolhufas tu entendia. Nossa, tu desesperava! Quando perguntava para ela, e ela explicava novamente. Depois nos pedia: 'entendeu?' Não entendia, mas desentendia um pouco. Então dava aqueles nós" (Ônix).*

A fala de Ônix reflete um impasse que, muitas vezes, encontra-se no discurso de muitos estudantes: a percepção de que alguns professores "sabem do assunto", mas "não sabem explicar". Essa dificuldade está relacionada ao desafio da *transposição didática*, processo que, segundo Azevedo (2016), inspirada em Chevallard,[22] envolve a adaptação e reconfiguração do *saber sábio* (conhecimento científico e técnico) para o *saber a ser ensinado*, acessível e organizado didaticamente. Trata-se então da habilidade do professor para transformar um conhecimento teórico e complexo em um discurso coeso e compreensível, permitindo ao aluno apropriar-se do conteúdo e traduzi-lo para seu próprio entendimento. Assim, conforme o relato de Ônix, embora reconhecesse a competência e propriedade da professora quanto à temática, suas explicações muito técnicas o deixava confuso e sem compreender totalmente os pressupostos teóricos. Essa questão pode comprometer, também, o próprio entendimento dos fundamentos das abordagens teóricas, bem como suas aplicabilidades, conforme observa-se na fala[23] de Violeta:

> *"'Psicopatologia I' eu não gostei muito de como essa disciplina foi dada. Ela é muito importante, mas, acho que, olhando nos contextos atuais, está muito ultrapassado num contexto apenas pelo viés só psicanalista. A gente vai aprender*

[21] A entrevistada mencionará sobre essa questão da identidade e da postura do psicólogo na página 158.
[22] Yves Chevallard é um matemático conhecido como referência no campo de estudo da transposição didática (Azevedo, 2016).
[23] A entrevistada utilizou siglas comuns tanto na prática profissional quanto no cotidiano. Para manter a fidelidade à sua fala, apresentarei a seguir os significados. DSM (do inglês *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, conhecido como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais); TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade); e TOC (Transtorno Obsessivo-Compulsivo).

> *neurose, psicose, perversão, e o DSM? [...] Precisava de ser uma abordagem mais neutra. [...] Falar das próprias patologias, assim por dizer, e não a questão da própria estrutura. Na clínica eu vou saber ver o paciente, se ele é neurótico, perverso ou psicótico,mas como é que eu trato um TDAH? Um TOC? Como é que eu vou tratar, sei lá, uma agorafobia?" (Violeta).*

A crítica de Violeta quanto à abordagem dá margem de análise para diferentes vieses, entretanto focarei no *desenvolvimento da profissionalidade*. É possível reconhecer em sua fala que não houve uma identificação com essa vertente teórica, o que fez criticar a mesma como "ultrapassada". Mais ainda, a formanda adiciona em sua crítica que a disciplina deveria adotar uma "abordagem mais neutra", pois a psicanálise, por ser uma corrente com fundamentos próprios e com vocabulário exclusivo, pode confundir aqueles que não apreciam esse viés teórico.

Todavia, penso que sua crítica se direciona a outra situação: uma espécie de resistência pessoal em que se conhece em partes o conteúdo, mas não o reconhece como o mais apropriado para si e/ou para o contexto em que deseja atuar. Pode-se associar essa resistência com um desfecho da *profissionalidade*, análogo à etapa da *identidade versus confusão de papéis*, porém inclinando para o lado negativo. Nesse caso, há uma desvalorização do assunto com o qual não há identificação, visando preservar aquilo em que se acredita, sem a possibilidade de se flexibilizar e compreender os fundamentos que se deseja sejam ensinados nessa disciplina. Por conta disso, penso que essa situação não se resume apenas a uma crítica de abordagens, mas à sua aplicabilidade na prática.

Continuarei essa discussão com base nas contribuições de Azevedo (2010, 2016) sobre esse processo de aprendizagem. Primeiramente, Azevedo (2010) levanta um questionamento: Como ensinar algo a alguém que já o sabe (para a autora seria ensinar conteúdos da disciplina de Português para quem esta é a língua materna) com o intuito de qualificá-lo (compreender seu funcionamento)? É possível fazer essa analogia com a aluna de Psicologia, no caso Violeta, por exemplo, que é uma graduanda, psicóloga em formação, que está se apropriando cada vez mais dessa área do conhecimento. Assim, veste-se com esse saber, conseguindo progressivamente construir seu próprio pensamento crítico sobre a ciência. Agora, existe o desejo de interpretar papéis, inerentes ao quarto desfecho eriksoniano, que visa aplicar o que aprendeu até então. Contudo, volta-se à questão inicial: Como ensinar essa aplicabilidade, assim como os fundamentos desses conceitos?

Para tanto, Azevedo (2016), na sua qualidade como linguista, sugere afastar-se da ideia de aprendizagem como a capacidade de repetição de definições gramaticais, mas sim

aproximar-se da ideia de compreender o que elas significam e como utilizá-las quando necessário. Dessa forma, segundo a autora, para tornar o aluno proficiente é necessário colocá-lo em diferentes situações para que se exponha e desenvolva habilidades para utilizar o conhecimento aprendido de acordo com a exigência da circunstância. Transpondo essa perspectiva para o caso de Violeta, aprendizagem não se resumiria em simplesmente ensinar as definições de "neurose, psicose e perversão", ou até mesmo "TDAH, TOC ou agorafobia", conforme a formanda havia requisitado. Fazer isso apenas a deixaria com uma ideia reducionista desses assuntos, acreditando que há um "roteiro" preestabelecido para tratar psicopatologias específicas. Deve-se fazer com que o aluno compreenda os fundamentos e significados dos conteúdos para que, após construir os conhecimentos, consiga aplicá-los conforme a demanda. Desta forma retoma-se: a queixa de Violeta talvez não diga respeito a aprender sobre as psicopatologias como um manual, mas sua aplicabilidade durante a atuação, e a falta desta aplicação se torna um obstáculo para a constituição de seu papel como psicólogo. Para esse ofício, é necessário um professor que tenha a maestria e sensibilidade para realizar a transposição didática.

Essa queixa não se restringe apenas à prática clínica, conforme se observa na fala de Ônix:

> *"'Grupos' e 'Técnicas de Entrevista' [...] elas foram muito mais técnicas. A gente não aplicava em sala de aula. Acredito que teria um espaço assim até mais para se aplicar. De, por ela ser uma cadeira, de a gente conseguir trabalhar ela nem que seja com os colegas, mas nem que seja a conduzir uma entrevista de recrutamento minimamente, como se fazer e tal" (Ônix).*

Pensa-se que, ao referir-se à "mais técnica", o entrevistado quis se focar na parte teórica das técnicas, e não em sua aplicabilidade. Retoma-se o que foi abordado anteriormente, que diz respeito à necessidade de preparar o estudante para aplicar os conhecimentos aprendidos em diferentes situações, visto que tal queixa está presente em diferentes disciplinas com potencial para proporcionar esse tipo de atividade. O entrevistado sentiu essa lacuna nessa disciplina e sugeriu a inclusão de mais exercícios práticos entre os próprios colegas, a fim de promover uma aprendizagem mais integrada. Tornar-se um profissional, como em qualquer outra profissão, não se resume à aplicação mecânica das técnicas aprendidas, mas a compreender e avaliar o cenário para, então, definir *quando*, *onde* e *como* aplicar tais técnicas, articulando o saber teórico, a sensibilidade clínica e a consciência contextual.

Por outro lado, pode-se observar uma conduta prática na fala de Ágata, em que foi proporcionado um espaço de diálogo, visando à construção do saber com os alunos:

> *"As questões de interseccionalidades, questões de público mesmo, da contemporaneidade, que eu acho que são as que mais contribuíram pensando na formação da identidade profissional [...] Mas foi uma disciplina que a gente estudou bastante, assim, de uma forma mais aberta, realmente a gente fez toda a disciplina em forma de roda de conversa, assim, de trocas [...] Ela conseguiu explorar muitos públicos que a Psicologia tem contato de uma forma muito clara e muito além dessas nomenclaturas. [...] Acho que, claro, pensando nas especificidades de cada caso, de cada pessoa dentro das categorias, mas olhando muito além disso. O indivíduo por trás dessa questão também. Então essa foi uma das disciplinas que mais me marcou, no sentido de realmente passar uma preparação para essa escuta sensível" (Ágata).*

O relato de Ágata levanta dois pontos que merecem ser abordados: o primeiro diz respeito ao conteúdo trabalhado em sala de aula; o segundo, ao modo como esse conteúdo é conduzido pelo professor, em sala de aula, com os alunos. Quanto ao primeiro aspecto, uma das demandas, tanto do PPC quanto dos próprios estudantes, diz respeito a temas contemporâneos. Todavia, por vezes, muitos desses temas podem vir a se tornar polêmicos e controversos, o que faz com que os professores tenham muita cautela para levá-los para a sala de aula. Trata-se dos *campos do silêncio*, mencionados por Paraíso (2023) e que, na verdade, alunos - como Ágata - desejam falar sobre, porém não são tão simples de serem abordados. São sutis quebras de paradigmas trabalhadas a partir de aberturas devidamente mediadas, que contribuem significativamente tanto com o processo de aprendizagem como com a formação do pensamento crítico, a autonomia e a ética.

Ágata trouxe uma situação em que a professora teve maestria e respeito para tratar sobre esses temas sensíveis, o que contribuiu significativamente para sua construção subjetiva e profissional. Devido ao fato de ter diálogos sobre tópicos desta relevância, ela ampliou seu olhar em diferentes aspectos, tanto na sua postura como estudante quanto na forma de se portar profissionalmente. Esses debates são vivências pedagógicas que favorecem a apropriação de saberes e a construção ativa de conhecimentos, mobilizando competências fundamentais à atuação profissional. Tais conceitos são defendidos por Freire (1987), uma vez que a *educação problematizadora* incentiva diálogos horizontais entre professor e aluno, a problematização da realidade e à conscientização frente a ela. Ágata reconheceu essa experiência como uma das mais relevantes em sua trajetória acadêmica, compreendendo-a como um importante marco para a constituição de sua identidade como psicóloga.

Para finalizar essa questão de conduta e seguir para o próximo tópico, será desenvolvido sobre uma disciplina pela qual dois egressos se interessavam, porém, a forma como foi lecionada não atendeu às suas expectativas. Primeiramente, analisa-se a fala de Ônix:

> *"'Psicologia Social' é um assunto que eu gosto muito. É um assunto que eu levo muito em consideração até para aplicar na minha clínica. Mas [...] de primeiro semestre ela não foi uma boa opção. O problema não é a cadeira, problema, acho, foi a condução da disciplina" (Ônix).*

Segue-se com o relato de Ágata:

> *"Tem 'Psicologia Social', por exemplo, que é uma disciplina que eu acho que seria muito interessante, muito bonita de se estar aprendendo, sabendo mais sobre. Mas, na forma com que eu fui ensinada, ela seria descartável. A gente praticamente leu um livro durante o momento de aula e a gente ficou lendo o livro durante o momento de aula, né? Podia ter comprado o livro e deu. Mas mais por questões de como foi conduzida do que como o conteúdo em si" (Ágata).*

As situações trazidas por Ônix e Ágata evidenciam as dificuldades do professor para realizar a transposição didática para o aluno. Da mesma forma que os egressos enfatizam a relevância da disciplina mencionada, ambos também demonstram frustrações quanto à forma como o conteúdo foi aplicado. A primeira crítica de Ônix diz respeito ao momento em que a disciplina foi inserida na grade curricular. Para o entrevistado, essa temática tem grande importância, e ele a considera fundamental para sua prática clínica. Pode-se pensar que, por se tratar de uma temática mais complexa, Ônix considera que seria mais proveitoso para os discentes se ela fosse ofertada em semestre mais avançado, pois os alunos teriam mais maturidade para elaborá-la.

Já a fala de Ágata revela outra faceta do problema: a forma como a disciplina foi conduzida em sala de aula. De acordo com a egressa, ao invés de proporcionar um ambiente estimulante e inspirador, o professor a colocou na condição passiva de apenas ouvinte de sua disciplina, resultando em uma experiência frustrante. Isso vai completamente na contramão do que foi anteriormente abordado sobre a *transposição didática*, pois a egressa se sentiu apenas uma "receptora" de informações, numa relação unilateral, em que somente eram repassados os conteúdos. Essa dinâmica reproduz a criticada *concepção bancária* (Freire, 1987), que, segundo a entrevistada, tornou sua vivência na disciplina desestimulante a ponto de questionar sua relevância na grade curricular.

Devido ao fato de ser uma disciplina no início da graduação, é necessário pensar que o aluno ainda está em processo de reconhecimento de si e do próprio ambiente acadêmico. Logo, nesse momento, é fundamental que ele se sinta seguro e acolhido nesse contexto, para o

desenvolvimento de sua autonomia e da construção identitária. Quando isso não ocorre, o processo de formação e da *profissionalidade* pode ser prejudicado e abrir espaço para inseguranças, frustrações e desmotivação com o Curso.

O início do Curso é um momento delicado para os discentes, pois pode influenciar diretamente o universitário na sua permanência ou desistência da graduação. A fala de Rubi revela suas dificuldades nos primeiros semestres, especialmente em relação à motivação:

> *"Eu te confesso que no início do curso eu não estava muito inspirada, assim, sabe? Eu não estava muito motivada. Talvez porque a gente não falava muito sobre a prática da Psicologia ali nos primeiros semestres, se eu não me engano, né?" (Rubi).*

No caso de Violeta, a entrevistada se sentiu desanimada a ponto de questionar-se sobre sua escolha profissional:

> *"'Histórias e sistema em Psicologia I (HSP)' foi horrível! Foi o único período, assim, que eu pensei em desistir da Psicologia. Foi em 'HSP1' e 'HSP2', essas duas. Eu fiz* online *e eu fiz elas juntas. E eu acho elas muito chatas, porque é literalmente história da psicologia, né? Claro, hoje eu entendo a importância, mas não acho que elas deveriam ter sido tão cobradas. Porque hoje, na minha experiência clínica, para ser bem sincera, não faz a menor diferença" (Violeta).*

Conforme mencionado anteriormente, durante os primeiros semestres, os estudantes estão em processo de familiarização com a dinâmica do Ensino Superior, aprendendo sobre o desenvolvimento das disciplinas, normas institucionais e as práticas pedagógicas específicas da universidade. Pode-se associar esse momento inicial com o primeiro estágio de Erikson - *confiança básica versus desconfiança* -, pois é nele que o acadêmico irá formar expectativas e ter segurança sobre o ambiente ao seu redor e sobre si mesmo. Rubi, ao afirmar que "não falava muito sobre a prática da Psicologia", mostra sua frustração frente ao que havia idealizado tanto sobre a Universidade quanto em relação à sua profissão. Tal descompasso pode gerar insegurança e, consequentemente, dificultar a formação de um vínculo significativo com a trajetória acadêmica. Talvez, nesse momento inicial, seja fundamental propor uma abordagem acolhedora voltada ao recém-ingressante que possibilite a elaboração de suas expectativas e angústias frente à graduação. Ao compreender a idealização inicial que o discente tem sobre a profissão torna-se possível trabalhar de forma cuidadosa as aproximações e os distanciamentos entre essa imagem preconcebida e a realidade da faculdade, favorecendo uma integração mais próxima e engajada com o Curso na graduação.

O caso de Violeta exemplifica outro tipo de desmotivação que chegou a ponto de levá-la a cogitar a desistência do Curso. A entrevistada mencionou sua falta de identificação com as

“cadeiras” mencionadas, o que impactou diretamente sua segurança em relação à escolha profissional. Todavia, ao analisar a grade curricular, foi possível identificar que as queixas da formanda dizem respeito a disciplinas presenciais, enquanto, em sua fala, Violeta menciona tê-las realizado no formato remoto. Isso indica que a participante do estudo se matriculou nelas no período de adequação à pandemia Covid-19 e, por conta disso, não se pode atribuir seu descontentamento apenas aos conteúdos que são abordados na disciplina. Entretanto, apesar dos esforços institucionais, não se pode descartar que sua fala revela uma experiência não satisfatória nesse contexto, e que pode tê-la fragilizado sua confiança durante seu processo de formação. Esse relato também se articula com o primeiro estágio eriksoniano, uma vez que a ausência de vínculos presenciais e o distanciamento do ambiente acadêmico podem comprometer a construção da *confiança básica*. Felizmente, a entrevistada conseguiu superar esses impasses e avançar para as disciplinas subsequentes; contudo, sua fala traz reflexões sobre as dificuldades de aceitar o virtual no desenvolvimento da *profissionalidade.*

Em conclusão, essa subcategoria contemplou os aspectos subjetivos vivenciados pelos entrevistados ao longo das disciplinas, enfatizando tanto suas contribuições como suas implicações. A partir dessas experiências, foi possível identificar elementos que subsidiam a proposta do *desenvolvimento da profissionalidade*, que será aprofundado em capítulo específico.

Além disso, também foi possível analisar fatores centrais que contribuem para a identificação e constituição identitária dos estudantes no decorrer do percurso formativo, sendo principalmente enfatizados na dinâmica aluno-professor e na transposição didática. Reconhece-se, assim, que a participação e conduta do docente atuam diretamente na subjetividade do acadêmico, podendo auxiliá-lo, ou não, na sua “travessia” pelos estágios da *profissionalidade.* Na próxima subcategoria, continuarei analisando os processos identificatórios dos discentes, contudo com o olhar ampliado para além dos conteúdos formais das disciplinas, atentando-se aos demais elementos que compõem a experiência universitária.

6.2.2 Vivência, subjetividade e Universidade: além dos conteúdos

A presente subcategoria abrangeu as respostas relacionadas às experiências vivenciadas pelos entrevistados para além da dinâmica formal em sala de aula, com foco no desenvolvimento identitário a partir das relações informais que ocorrem ao longo da formação, porém contribuem para a constituição do sujeito. Diz respeito às trocas que acontecem informalmente - por vezes espontaneamente - e que, apesar de não planejadas,

suscitam reflexões que influenciam a própria conduta profissional, bem como os aspectos morais e éticos que atravessam a construção da identidade do(a) futuro(a) psicólogo(a).

Começarei apresentando as respostas dos entrevistados referentes aos docentes. Pode-se observar que a relação aluno-professor gera uma significativa troca identificatória, conforme a fala de Íris:

> *"Eu tive uma identificação muito grande com a Prof. X. Eu tô trabalhando assim nesse projeto com ela faz um tempo, depois eu peguei o TCC com ela também agora. Então ela é uma pessoa, assim, que eu me identifico, assim, com o jeitinho meio maluquinho dela. Mas, eu acho que é uma coisa muito mais tua. Por mais que tu se identifique com uma pessoa, é muito mais uma construção tua, né?" (Íris).*

Violeta desdobra sobre a participação dos professores quanto à ética profissional:

> *"Acho que, enquanto ética, também, as disciplinas como um todo foram muito positivas. Alguns profs, assim, que me vêm à mente, que me ensinaram muito, assim, quanto respeitar e olhar para o indivíduo. Acho que é muito fundamental isso, assim, sabe?" (Violeta).*

Ágata, por sua vez, discorre sobre os espaços de trocas proporcionados por sua professora:

> *"Ela (professora) permitiu a construção desse espaço [...] de trocas muito horizontais, sem ter exatamente um professor ali te ditando o conteúdo [...] Por isso que foi uma das disciplinas que mais me marcou. A gente pôde ir construindo essas trocas a partir da nossa percepção [...] Claro, apesar de estar no papel de professora, não era um papel de autoridade, de estar falando certo ou estar falando errado." (Ágata).*

Um dos pontos de destaque trazidos pelos entrevistados em relação à constituição de sua identidade profissional refere-se à figura dos professores e sua relação com eles. Como havia sido mencionado anteriormente, o professor exerce um papel fundamental no acompanhamento e acolhimento dos estudantes, promovendo um ambiente seguro e propício à aprendizagem. Essa percepção encontra respaldo no estudo de Coutinho, Leal e Negreiros Junior (2022), que também identificaram a influência da participação dos professores na constituição subjetiva e identitária de seus entrevistados, reconhecendo-os como agentes motivadores no processo de ensino e aprendizagens. Íris exemplifica esse vínculo ao relatar um processo identificatório com as características subjetivas e autênticas de sua professora, o que fortaleceu a relação de confiança e respeito.

Ainda, os autores também ressaltam o sentimento de respeito e admiração mútuos (Coutinho; Leal; Negreiros Junior, 2022), fundamentais para a construção do espaço de "trocas horizontais" entre docentes e discentes, conforme mencionado por Ágata ao descrever a forma como a professora conduziu a disciplina. Sua fala sugere que a professora utilizou uma abordagem pedagógica marcada por flexibilidade e escuta; contudo, sustentada por um embasamento norteador que delimita os tópicos que serão trabalhados em sala de aula. Tal postura evidencia a maestria no manejo das temáticas, promovendo a confiança do estudante que se sente acolhido e estimulado a assumir uma postura ativa, enquanto o professor o acolhe, media e incentiva o desenvolvimento dessa autonomia. Lembrando Freire (1996, p. 21), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção". Em vista disso, diálogos entre alunos e professores oportunizam uma troca mais próxima e íntima, sendo possível trabalhar reflexões e questões éticas, assim como Violeta também mencionou.

O espaço de trocas entre alunos e professores também assegura que haja autonomia e transparência dos estudantes e de seus professores para permitir que compartilhem críticas construtivas para as disciplinas em sala de aula, conforme observado na fala de Rosa:

> *"A gente tava com um problema nos estágios e duas colegas foram apresentar para elas (professoras), sabe? Dizendo o que poderia melhorar no sentido dos estágios [...] Foi bem bacana a abertura da Prof. também, dela nos ouvir e tal. Porque era numa aula de 'Organização do trabalho', que a gente, querendo ou não, falava de uma organização que estava meio desorganizada" (Rosa).*

O fortalecimento do vínculo entre alunos e docentes promove trocas enriquecedoras para ambos os lados, conforme mencionado por Rosa. Em seu relato, suas colegas de sala de aula identificaram pontos que necessitavam ser aprimorados no contexto do estágio, buscando beneficiar a qualidade da experiência dos estudantes. A postura flexível da professora foi fundamental para a abertura e para dar espaço à escuta, demonstrando sensibilidade tanto com o bem-estar dos discentes quanto com a qualidade da própria disciplina. Sua conduta atuou como mediadora, possibilitando um diálogo e a construção conjunta de soluções. Esse tipo de interação evidencia uma formação mútua, pois, enquanto o estudante está colocando em prática sua autonomia e iniciativa, o professor também adere ao processo de aperfeiçoamento pessoal, reconhecendo o valor das devolutivas dos alunos.

Da mesma forma, a dinâmica de trocas incentiva o pensamento crítico do aluno, este como elemento fundamental na formação identitária do aluno. Violeta desenvolve sobre esse tópico:

> *"Da relação com o professor, eu tenho muito, muito carinho, muito respeito por todos os profs. [...] Assim, eu adoro todos os problemas, por mais que todos os problemas, assim, que, eventualmente, a gente tem de discordar de alguma coisa com o outro, né? Que, eventualmente, acontece.[...] Eles nos oferecem, assim, esse pensar crítico, também. Acho que, claro, nem todos os profs estão prontos para depois arcar com um aluno crítico" (Violeta).*

Violeta comenta sobre o valor e o carinho que sente por seus professores, reconhecendo-os não só como provedores do conhecimento, mas como participantes do seu desenvolvimento pessoal. Todavia, a entrevistada aponta sobre os momentos de divergências, principalmente quando não há consenso de ambas as partes frente à determinada questão. É uma relação análoga à de um adolescente se posicionando diante da figura parental; é um conflito necessário para a constituição identitária. Conforme já mencionado, Erikson (1987) entende que, na adolescência, o jovem procura descobrir quem ele é, assim como seu lugar no mundo. Nesse processo, é natural que haja divergências de perspectivas, principalmente daqueles que se "opõem" aos princípios nos quais ele, até então, acredita. Para o psicanalista, este ato de afronta não é mera "rebeldia" ou "oposição", mas sim uma tentativa legítima de firmar sua própria identidade diante das figuras de autoridade ou de referência. Por conta disso, o autor não compreende esse desfecho como um impasse negativo ou prejudicial, mas algo necessário para que se constitua a verdadeira individuação (Erikson, 1987). A elaboração do pensamento crítico é, portanto, um elemento essencial para a constituição da identidade. E, como mencionado por Violeta, seu apreço pelos professores revela o vínculo que estabeleceu com eles. Ao incentivar a reflexão crítica, os docentes oportunizam que o aluno configure seu próprio perfil autêntico como profissional, elaborando ainda mais sua unicidade na sua área do conhecimento.

A abertura e o incentivo à autonomia proporcionados pelos professores também favorecem a criação de um espaço receptivo das diferentes demandas,com as quais os alunos irão se deparar. Por vezes, os acadêmicos se encontrarão frente a situações complexas para as quais irão requisitar suporte para lidar da melhor forma possível. Rubi relata um caso complexo para o qual recebeu amparo das professoras e da Instituição:

> *"Um caso bem complicado, a gente teve uma suspeita de abuso sexual. E eu fiquei bem impactada [...]. Aí eu fui até o SEPA e aí eu fui conversar com a professora e eu fui conversar com a psicóloga do SEPA [...] Me marcou muito,*

> *porque no dia seguinte, a professora e a psicóloga do SEPA me chamaram e elas me falaram assim: 'tu tem razão, a gente precisa ir atrás, a gente precisa fazer alguma coisa'. [...] Foi bem legal e ali eu senti um apoio [...] Eu comecei a me sentir mais confortável para falar com as professoras, mais confortável para falar com os profissionais ali do Curso, antes parecia que tinha uma distância, sabe?" (Rubi).*

Ônix trouxe uma experiência pessoal para a qual precisou de auxílio e apoio:

> *"A prof. que acompanhou esse caso, eu lembro que ela ficou tranquila. Ela contou também um pouco da experiência dela, onde ela já viu situações onde ela também já teve que intervir. Ela falou que tem horas que, por mais que a gente tente cuidar, é o nosso trabalho. Tem que acolher (o paciente), mas a gente não pode ser tão inocente" (Ônix).*

Ambos os egressos relataram episódios delicados durante suas práticas que exigiram apoio institucional e dos docentes. De acordo com Rudnicki e Carlotto (2007), os professores desempenham um papel transferencial para o aluno, sendo que suas posturas, respostas e reações repercutem diretamente para os acadêmicos. A escuta e o diálogo realizados pela professora ofereceram um espaço de acolhimento para Ônix, que refletiu e aprendeu mais sobre ética e as complexidades que a prática profissional pode apresentar.

Já no caso de Rubi, a entrevistada comentou sobre uma situação que a deixou sensibilizada, requisitando auxílio de uma figura que pudesse lhe dar amparo. O fato de ter recebido a escuta e o acolhimento fez com que a egressa se sentisse mais confiante, tanto na sua posição como aprendiz quanto na de profissional em formação. De acordo com Sei e Paiva (2011), a formação do terapeuta demanda também de um espaço de cuidado no qual o estagiário possa expressar suas angústias autenticamente, sem se sentir constrangido e sem receio de ser julgado. As autoras afirmam que apenas em um ambiente de supervisão adequado o estagiário conseguirá elaborar sua identidade profissional. É possível corroborar essa ideia de Erikson (1998), no que diz respeito à figura parental oferecer um espaço seguro que contribui para o desenvolvimento da confiança básica, além de promover iniciativa para ampliar a autonomia e valores éticos.

Dessa forma, Rubi sentiu-se segura para contar com o apoio dos professores e da Instituição, principalmente em uma etapa de sua vida em que estava emocionalmente fragilizada:

> *"Naquele semestre que eu tive as crises de pânico e tal, eu precisei me afastar uma semana do SEPA. E eu me senti bem acolhida pelos profissionais e pelos professores. Porque eu lembro que eles sentaram comigo, eles conversaram e me acalmaram e me tranquilizaram. Então realmente foi uma mudança muito*

> *grande, assim, eu estava me impressionando muito e ao mesmo tempo senti um acolhimento bem legal dos profissionais" (Rubi).*

Conforme apontado por Rudnicki e Carlotto (2007), a pressão da formação acadêmica e/ou a natureza estressante dos estágios, alinhados com as próprias características subjetivas de cada estudante, podem contribuir diretamente para desencadear adoecimento emocional. Esse cenário foi evidenciado no relato de Rubi, que precisou afastar-se das suas atividades acadêmicas para priorizar sua saúde mental. Diante desta situação, tanto a Instituição quanto os professores atuaram de maneira acolhedora, oferecendo à egressa um espaço seguro e protetor, prezando sua recuperação e reorganização pessoal. Assim, ofereceram um ambiente seguro que contribuiu para que ela conseguisse elaborar e enfrentar os desafios que estava vivenciando.

Dando continuidade à análise, deslocarei o foco agora para as relações interpessoais entre colegas. No que diz respeito a esse tópico, os entrevistados apresentaram diferentes perspectivas, com singularidades que permitem análises exclusivas para cada relato.

Primeiramente, é feita uma análise da fala de Íris, que trouxe as consequências da pandemia frente à relação com os colegas:

> *"Eu não tive muito contato com colegas da faculdade, sabe? Acabou que eu não me aproximei muito das pessoas da faculdade, até porque metade do meu curso foi* online *em função da pandemia" (Íris).*

Para Íris, a pandemia impactou no que diz respeito às relações interpessoais e no distanciamento com os colegas. Devido ao fato de os encontros serem remotos e o contato entre alunos ocorrerem pontualmente nos horários das disciplinas, as trocas espontâneas que normalmente aconteciam nos corredores ou em locais de confraternização da Universidade foram afetadas. Com isso, as interações passaram a ocorrer, exclusivamente, nas salas de aula virtuais, dependendo somente da mediação do professor. Logo, as trocas, por vezes, restringiam-se apenas aos temas das disciplinas, sem espaço para diálogos informais e construções subjetivas que emergem nas relações cotidianas entre colegas.

Essa experiência pode ser relacionada ao conceito de *coexistência,* desenvolvido por Marin e Stecanela (2018). Em seu estudo sobre relações e convivência acadêmica, os autores descrevem tal conceito como a presença de pessoas em um mesmo local ou ambiente, porém sem que haja o desenvolvimento de relação com o Outro (Marin; Stecanela, 2018). Pode-se compreender que no contexto de ensino remoto essa condição foi agravada, pois os estudantes estavam compartilhando a mesma sala *online,* sem sequer conhecer o rosto de alguns colegas,

dificultando a criação de vínculos e o sentimento de pertencimento. Apesar de a pandemia ter sido uma situação atípica, essa questão levanta preocupações, pois esse formato remoto vai na contramão da proposta do ambiente universitário ser um local de integração, convivência, socialização e de desenvolvimento pessoal e social. Esse distanciamento também evidencia questões preocupantes relativas aos estudantes que já possuem dificuldade de se relacionar com colegas ou que não demonstram interesse em manter tais vínculos. Dessa forma, levanto o seguinte questionamento: Seria a coexistência uma antítese de um dos desfechos do *desenvolvimento da profissionalidade*, principalmente os que envolvem dinâmicas sociais?

Embora Íris não tenha relatado prejuízos significativos ou diretos para sua formação, sua fala revela um contexto de distanciamento dos colegas, o que, para muitos alunos pode comprometer a vivência universitária. Erikson (1987) alerta que a ausência de elaboração de vínculos pode dificultar a construção do sentimento de pertencimento, fazendo o sujeito recorrer ao isolamento. Assim, cogito a hipótese da *coexistência,* no contexto acadêmico, como uma consequência negativa, uma vez que o discente está em um local cercado de estudantes, mas restrito apenas aos conteúdos ou à relação bilateral entre professor e aluno, sozinho com colegas, afastado das trocas subjetivas com seus pares. Entretanto, reforça-se que tal aspecto ocorre apenas quando predomina a *coexistência* sem que o processo de interação social evolua para o próximo estágio.

Conforme destacam Marin e Stecanela (2018, p. 97, grifos próprio), a "*coexistência* é necessária para a *convivência*", o que faz compreender que ela é um primeiro momento de relação que necessita ser trabalhada e que progredirá para um nível subsequente de interação. Na fala de Ágata, há o desenvolvimento da relação social, que contribuiu, principalmente, com seu ingresso no Curso:

> *"Nas primeiras disciplinas, eu tive contato com pessoas que estavam pegando disciplinas de semestres passados [...] O pessoal um pouco mais avançado. Então, consegui me aproximar e ter essas trocas no sentido 'aquela disciplina, ela te exige um pouco mais, então faz com tempo, com calma'. Através dessas amizades que eu ia aprendendo sobre o curso" (Ágata).*

Em seu caso, Ágata elaborou uma relação de proximidade colaborativa na qual seus colegas instruíram sobre as características do Curso e compartilharam suas vivências acadêmicas até então. Essa relação foi o que Marin e Stecanela (2018) elaboraram como *convivência*: remetendo à presença conjunta em um mesmo lugar, acompanhada pela troca de suas experiências. Tal questão corroborou em Ágata, principalmente, o desenvolvimento de sua confiança básica e sua autonomia, conforme foi mencionado anteriormente. Em minha

percepção, a relação de *convivência*, seja entre colegas, seja com professores, exerce um papel fundamental na construção da *profissionalidade*. Essa interação contribuí nos estágios iniciais da formação principalmente com o sentimento de pertencimento, iniciativa e fortalecimento da identidade profissional. Contudo, é importante estar atento quando essa relação extrapola limites e compromete o desenvolvimento da autonomia e individualidade do acadêmico, gerando uma relação de dependência que poderá trazer consequências para o futuro.

Os autores aprofundam a dinâmica da *convivência*, conforme será analisado, a partir da fala de Ônix:

> *"E nas aulas, conversando com outras pessoas, que daí quando tu entra, a gente tá falando dos nossos iguais, né. Pessoas que têm os mesmos gostos que nós, estão estudando as coisas que a gente também quer estudar [...] Sabe aquela ideia, quase que os filmes americanos, de pura festa? [...] Que nada! Era assim: era a gente estudando, fazendo trabalho, tomando café frio e na força do ódio. [...] Você tá em uma sala cheia de outras pessoas, às vezes tão inteligentes, ou mais inteligentes que tu. Isso também dá daquela motivação!" (Ônix).*

A fala de Ônix aponta dois tópicos que serão desenvolvidos separadamente. Primeiramente, vou discorrer sobre o que Ônix enfatiza quanto à desconstrução do imaginário referente à ideia de a IES ser mais um local de entretenimento do que de estudo. Como o próprio entrevistado mencionou, a realidade apresentada em filmes tende a mostrar apenas uma faceta, por vezes bastante exagerada, de uma das diversas camadas existentes na dinâmica universitária. Entretanto, tal fato não exclui o motivacional do egresso, uma vez que, apesar de apresentar uma realidade de comprometimento e esforço, reconhece que as trocas entre alunos - bastante interessados pelo saber - incentiva a busca de aprimorar seu conhecimento. Essa dinâmica de trocas pode ser relacionada à *convivência formal*, em que os estudantes debatem sobre os temas de sala de aula, discutindo os conteúdos acadêmico-profissionais por meio de atividades nas disciplinas (Marin; Stecanela, 2018). Já as trocas subjetivas além do conteúdo proposto, são entendidas como *convivência informal*, *o* que diz respeito a um relacionamento despretensioso, sem um fim específico, geralmente desvinculado de um objetivo acadêmico. Trata-se, então, do desejo de se encontrarem pelo simples prazer dessa relação vincular.

Observa-se um exemplo de *convivência informal,* a partir da fala de Violeta:

> *"Eu vim para o SEPA, uma das coisas principais foi por causa disso. Porque as trocas que se tem. A relação com os colegas. Enfim, o construto que vai se dando.*

> *É a mesma sala, acho que há 30 anos. Mas, acontece ali. A mágica aparece. E até* insights *referentes a algumas coisas com essa troca" (Violeta).*

Conforme já foi mencionado anteriormente, o SEPA é um local de estágio clínico localizado no próprio edifício em que se concentram as atividades acadêmicas do curso de Psicologia, ou seja, no primeiro andar, enquanto as disciplinas curriculares acontecem nos andares superiores. Retomo a analogia de ser um dos "quartos da casa", em que os acadêmicos realizarão suas práticas profissionais, próximos o suficiente para serem amparados por seus professores quando necessário. Composto por uma recepção, sala de espera dos pacientes e pelos consultórios clínicos, também há um ambiente de encontro dos estagiários. Trata-se de um local reservado em que os acadêmicos podem estudar e/ou se socializar; conforme Violeta mencionou, é aí que a "mágica acontece". É um espaço para *convivência informal* (Marin; Stecanela, 2018), pois oferece uma espécie de "repouso para o acadêmico", em que os estagiários encontram-se no ambiente universitário, porém realizam diferentes tipos de trocas entre si. O reconhecimento entre pares, comentários espontâneos e relatos de experiências promovem, além de um sentimento de pertencimento, uma construção coletiva de conhecimentos que se ampliam tanto nas construções subjetivas quanto nas profissionais. Dessa forma, mais que um espaço de descanso, é uma extensão ativa no processo formativo do estudante.

Todavia, o início dos estágios também marca que o estudante está se aproximando da conclusão do Curso, o que evoca diferentes sentimentos, conforme se observa, no relato de Violeta:

> *"Então, eu quase tenho uma sensação como se fosse algo muito separado, assim. Tudo que a gente aprendeu de teórico e o que a gente tá vivendo na prática agora. Assim, é como se fosse, quase não se mesclasse muitas coisas, é como se fosse uma linha separada. Tanto que a gente quase não se sente mais aluno, porque a gente não sobe (para as salas de aula) mais também. É uma situação estranha, sabe? É diferente. Tá aqui embaixo no SEPA, é como se a gente não fosse mais pertencente, aluno. Não sei" (Violeta).*

O desabafo de Violeta revela sua angústia diante do distanciamento e da atual fase que está vivenciando na sua formação. Ao comentar "como se a gente não fosse mais pertencente, aluno", a entrevistada expressa o conflito identitário típico do fim da graduação, quando se busca compreender o papel que se desempenha como estudante para então vir a assumir o de profissional. A ideia de "linha separada" reforça a transição de etapas: como aluna, não visita mais as salas de aula, e, como formanda, se reconhece que logo se aproxima a hora de "sair de casa". Trata-se, então, de um saudosismo, consequência do luto da autoimagem de aluno

recém-chegado para o de graduando. O "luto" se torna ainda mais evidente na sua fala: "É uma situação estranha [...]. É diferente", pois sinaliza o encerramento de um ciclo e que outro está para começar.

Ainda, tratando-se desse momento de encerramento, podem ser identificados sentimentos de carinho e saudades que as formandas expressam com a Instituição, como apontado na fala de Rosa:

> *"Sabe, eu tô me despedindo e já tô pensando, 'ai, acho que vai ficar um vazio assim' [...] Agora acho que vai ser um luto quase, uma perda, assim, então eu acho que focar bem nesse período, né, aproveitar as disciplinas, estudar o máximo pra que quando chegar no final e formar um profissional bom, né, pro mundo afora" (Rosa).*

De forma semelhante, Violeta continua:

> *"Assim, a gente, pelo menos quem é da IES, a gente cria um carinho muito grande pela IES, eu sinto, assim. Eu tô me formando e eu não queria sair daqui, né?" (Violeta).*

É possível fazer uma analogia desse momento de despedida com uma espécie de encerramento da *adolescência da profissionalidade.* O "luto" a que Rosa se refere, assim como o relato "não queria sair daqui"*,* trazido por Violeta, revela o medo da perda simbólica da inocência infantil (a acadêmica) rumo à adultez (ser profissional). Macedo, Gobbi e Waschburger (2009) afirmam que a adolescência é uma fase marcada pelo rompimento do tempo infantil rumo ao crescimento, exigindo o desprendimento do que se viveu para alcançar o desconhecido, porém desejado. Trata-se, portanto, do conflito nessa fase do *desenvolvimento da profissionalidade*, pois, articulando com as contribuições das autoras, é necessário renunciar ao seu papel como acadêmico para assumir o de profissional. As formandas, assim, preparam-se para realizar esse movimento de transição, que será marcado simbolicamente pelo rito de passagem na Colação de Grau.

O egresso Ônix também enfatiza a importância da Instituição para sua vida, compartilhando sobre possíveis objetivos:

> *"A nossa faculdade, a faculdade é linda [...] É um local diferente, esse contexto, assim, no geral, é uma experiência muito massa. [...] Eu quero voltar pra isso. Eu quero voltar, mas também de outro lugar agora. Um dia como aluno, mas quem sabe um dia sendo professor, sendo pesquisador, também distribuir um pouco disso" (Ônix).*

A fala de Ônix revela um reconhecimento afetivo quanto à contribuição que a experiência universitária teve em sua trajetória. Mais do que um simples retorno nostálgico,

seu desejo de regressar ao contexto acadêmico "de outro lugar" pode ser interpretado a partir do sétimo estágio do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1998): *"generatividade" versus estagnação*. Nesse sentido, o egresso expressa sua vontade de voltar à Universidade com o propósito de compartilhar os aprendizados construídos ao longo de sua vida profissional para os acadêmicos, representando, então, um movimento de generatividade. Assim, seu papel na Instituição transformaria-se de discente para docente, buscando inspirar a formação e contribuir com novos estudantes da mesma forma que um dia foi inspirado por seus mestres. Esse retorno, portanto, não ocorreria no mesmo lugar de antes, mas numa nova posição norteada pelo desejo de continuidade, a fim de deixar sua marca no percurso formativo dos discentes.

Em conclusão, ao abordar sobre as vivências subjetivas dos entrevistados ao longo da formação, foi possível identificar que as relações sociais nos diferentes contextos - como sala de aula, espaços de confraternização e ambientes de estágio - proporcionaram elementos construtivos significativos para a constituição da identidade profissional. Em um primeiro momento, tratou-se de observar a importância do vínculo e da confiança, principalmente na relação aluno-professor, os quais favoreceram o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do estudante rumo à profissionalização. No que diz respeito às relações entre colegas, foi possível dividir os tipos de relações, o que permitiu uma análise mais refinada sobre as contribuições dessas interações nas diferentes etapas de *desenvolvimento da profissionalidade.* Essas observações serão aprofundadas no capítulo destinado exclusivamente para esse tópico.

Por último, ao comentarem sobre seus sentimentos relacionados à Universidade, ressaltou-se a despedida desse contexto, o que evidenciou uma significativa diferença entre egressos e formandos. No caso dos formandos, prevaleceu o sentimento de saudade, gratidão e "luto", diante do ciclo que está se encerrando para o novo iniciar. Já na perspectiva do egresso, o olhar assume uma tonalidade diferente, marcado pelo respeito, mas também por uma vontade de continuar na formação identitária da *profissionalidade*. Esta diferenciação revela os contrastes próprios de cada etapa do desenvolvimento profissional, que também será aprofundada no capítulo específico sobre esse tema.

Encerrada essa etapa, prosseguirei com a análise abordando questões em um nível mais avançado de suas formações, no qual será realizada uma reflexão sobre a compreensão que os egressos têm da profissão, sua inserção no mercado de trabalho e suas contribuições, tanto para o Curso que os formou quanto para os futuros acadêmicos.

6.3 SER PSICÓLOGO: DA ACADEMIA À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Considerando o formando como o futuro profissional e o egresso como alguém já inserido no campo de atuação, a presente categoria visou a analisar os relatos dos participantes referentes à atuação em Psicologia e no seu processo formativo. Assim, buscou-se compreender como a experiência acadêmica e profissional dos entrevistados pode oferecer subsídios para a reflexão sobre a qualidade da formação em Psicologia e para o aprimoramento dos processos educativos, na área.

Nesse sentido, destacaram-se reflexões pessoais sobre o significado de ser psicólogo(a) clínico(a), os desafios da inserção no mercado de trabalho e as críticas ao currículo, acompanhadas de sugestões de mudanças em benefício dos novos acadêmicos. Além disso, abriu-se espaço para que os participantes compartilhassem tanto suas aprendizagens quanto as contribuições espontâneas, entendidas como ensinamentos que consideram relevantes deixar aos futuros ingressantes ao curso de Psicologia.

6.3.1 “Meu eu como psicólogo(a)”?

A presente subcategoria aborda a percepção dos entrevistados sobre o que significa *ser* psicólogo(a). Trata-se de um momento em que se desenvolvem reflexões subjetivas acerca da articulação entre o *eu* pessoal com o *eu* profissional, abordando o processo de construção da identidade profissional. A partir disso, foram explorados aspectos relacionados à escolha do campo de atuação, aos sentimentos vivenciados durante as práticas profissionais, às projeções e aos planos futuros voltados à complementação da formação. Dessa maneira, esta seção discute o desenvolvimento da identidade profissional, considerando decisões tomadas nas identificações teóricas e na construção progressiva da autonomia no exercício da profissão, juntamente com o compromisso ético assumido pelos participantes em relação à sua atuação como psicólogos(as).

Inicialmente, foi questionado sobre a escolha da área clínica. Ao abordar-se sobre ênfase teórica, a formanda Rosa compartilha sua preferência:

> *“Eu desde cedo queria atender em um consultório. Durante o Curso eu até me interessei pela área organizacional, achei interessante. [...] Mas, como eu falei, foi nos estágios que eu vi a área que eu queria seguir” (Rosa).*

Íris destaca como sua experiência de estágios contribuiu para sua escolha:

> *"Eu acho que iniciou quando eu comecei um estágio [...] no primeiro semestre da faculdade. Eu consegui um estágio extracurricular na Prefeitura. Então eu trabalhava num serviço que atendia crianças e adolescentes vítimas de violência, e era um serviço especializado em Psicologia. Então, tinham psicólogas e assistentes sociais nesse serviço. E eu acho que foi aí, né, que eu tive a certeza também de que eu queria esse curso, né, e também a certeza, assim, mais da área clínica" (Íris).*

A formanda Violeta manifesta-se sobre suas experiências e seus sentimentos durante os estágios:

> *"Desde o início, assim, sempre, sempre quis trabalhar na área clínica. Mas eu fui por um período eu fui me experimentar na área organizacional. E eu detestei. Assim, eu odiava cada dia a minha existência por estar lá. [...] Apesar de eu detestar, eu virei gente, eu digo assim, né? [...] Eu trabalhava com umas 20 psicólogas já formadas. E eu aprendia muito mais com elas do que com as minhas atividades [...] de ouvi-las falar, de ouvi-las discutir caso, pra mim esses momentos com elas era muito enriquecedor, assim, sabe? [...] Claro, eu executei o trabalho, aprendi muito, mas eu odiava, né? E o meu maior medo era iniciar aqui no SEPA, por exemplo, e não gostar. Porque eu não sabia o que eu ia fazer, né?" (Violeta).*

Rosa relata que seu interesse pela área clínica surgiu antes do ingresso no curso superior, o que corrobora a afirmação de Lima *et al.* (2023) de que, no imaginário social, o perfil do psicólogo segue fortemente associado ao atendimento de pacientes no consultório, resultado da influência histórica do modelo médico-psicanalítico que consolidou, por muitos anos, a profissão estar centrada no atendimento ao indivíduo. Durante a graduação, a entrevistada chegou a demonstrar certa curiosidade pela área organizacional. No entanto, mesmo tendo experienciado ambas as ênfases, ela já havia mencionado sua identificação com a prática clínica, o que foi reafirmado ao longo dos estágios, consolidando, assim, sua escolha profissional.

De maneira semelhante, embora tivesse como foco principal a atuação clínica, Violeta mostrou-se interessada em conhecer a prática psicológica no âmbito organizacional. No entanto, essa experiência não foi positiva, porque despertou sentimentos de angústia e descontentamento. Embora reconheça que essa vivência contribuiu para seu amadurecimento pessoal e profissional - compreendendo melhor a atuação e a rotina de trabalho da Psicologia nesse contexto -, o desconforto e a insatisfação a fizerem questionar sobre seu futuro profissional. Violeta afirmou, ainda, que teve medo de perder o interesse pela área clínica, à

qual sempre teve muito apreço, temendo que a insatisfação experimentada no estágio organizacional se repetisse no estágio clínico. Pode-se dizer que, nesta situação, atravessava uma *crise da profissionalidade* marcada pela confusão identitária frente à incerteza quanto ao seu papel como estudante e seu futuro como psicóloga.

Já a experiência precoce de Íris nos estágios não obrigatórios a fez refletir e refinar sua escolha pela área clínica. Devido ao fato de ter se inserido em atividades práticas desde o início do curso, teve a oportunidade de acompanhar de perto o cotidiano da atuação da Psicologia, além de interagir e dialogar com outros profissionais da área. Essa inserção antecipada favoreceu não só seu desenvolvimento acadêmico, como o processo de construção de sua identidade profissional, proporcionando maior segurança como acadêmica ao longo do Curso, assim como clareza sobre o contexto em que deseja atuar.

Os egressos também compartilharam uma concepção semelhante sobre ambas as ênfases, conforme se pode observar em Ágata:

> *"Sempre que eu pensei na Psicologia, o meu olhar foi mais para a área clínica. Eu confesso que eu me permiti experimentar outras áreas, organizacional, mas o meu apreço maior sempre foi pela clínica [...]. E aí eu já fui conseguindo direcionar, de fato, a minha visão pensando em questões de abordagem e público" (Ágata).*

Assim como as demais formandas, Ágata também se permitiu explorar a área organizacional ao longo de sua formação, embora seu interesse pela clínica tenha se sobressaído. As experiências de estágio foram fundamentais para que refinasse sua compreensão sobre o trabalho em consultório, contribuindo para que se sentisse mais segura quanto ao público com o qual deseja atuar e a vertente teórica que pretende adotar em sua prática profissional. Tal afirmação reforça a importância dos estágios curriculares como um momento de experimentação, em que ocorre tanto o autoconhecimento quanto o conhecimento profissional.

Em contraste com as demais entrevistadas, Rubi já estava convicta de sua escolha independentemente das experiências que pudesse ter durante os estágios:

> *"Já no início quando eu fui procurar o curso de graduação eu sabia que eu queria clinicar. Já sabia que essa era a minha área de interesse. Nem cheguei a cogitar outras áreas. Eu nunca tive interesse pela área organizacional, não sei se foi porque eu vim de uma família que teve algum tipo de experiência nesse sentido, mas uma das coisas que eu sabia é que eu não queria trabalhar em uma empresa" (Rubi).*

Durante a época dos estágios, Rubi apresentou uma postura rígida, demonstrando resistência em atuar em áreas que não fossem a clínica. Acompanhando as demais frases da entrevistada ao longo deste trabalho, é possível interpretar que atravessava uma *crise da profissionalidade,* que se aproxima com o quinto estágio de Erikson (1987): *identidade versus confusão de identidade*. Nesse desfecho, a insegurança e a dificuldade de consolidar uma identidade profissional podem levar o sujeito a uma superidentificação com determinados princípios ou ideologias, que têm como objetivo desconsiderar quaisquer perspectivas que possam agredir ou prejudicar seu *ego*. Partindo deste princípio, Rubi assumiu uma postura que a impediu de arriscar outras áreas além da clínica, restringindo-se a um único ponto de vista. Apesar dessa atitude aparentar segurança e conforto, na verdade resultou no enfraquecimento de seu *eu* pessoal, corroborando, juntamente com outras questões particulares, um adoecimento psicológico. Entretanto, após concluir o curso e ter contato com as demandas do mercado de trabalho, sua percepção mudou, como se observa na próxima frase:

> *"Depois que eu comecei a visitar as escolinhas dos meus pacientes é que eu comecei a ter interesse na psicologia escolar" (Rubi).*

Diferentemente de Rubi, Ônix apresentou uma postura mais flexível e relata um processo de amadurecimento ao longo do curso que o levaram para a área clínica:

> *"(Interesse pela clínica) foi se desenvolver no Curso mesmo. [...] A ideia era trabalhar o comportamento humano. Trabalhar com pesquisa em comportamento humano. Ainda, como a gente vai pesquisar comportamento humano? É estando em contato com ele, né, clinicando" (Ônix).*

No caso de Ônix, observa-se uma postura mais aberta e exploratória diante das possibilidades oferecidas pelo curso. Ao longo da formação, foi elaborando suas concepções à medida que cursava as disciplinas. Mantendo em mente o principal foco de interesse, que é o comportamento humano, foi maturando seu viés sem limitar-se a uma única opção. Isso fez com que pudesse explorar outros campos da Psicologia, preocupado apenas com seu aprimoramento e desenvolvimento como profissional.

No tocante à autonomia profissional e prática clínica, os entrevistados revelaram inseguranças iniciais que diminuíram progressivamente com suas experiências. Contudo, persistem críticas quanto ao papel da IES nesse processo, conforme explicitado na fala de Rosa:

> *"Os primeiros atendimentos foram os mais difíceis, assim, umas palpitações no coração[...] Mas, assim, falando de disciplinas, não lembro de ter tido um*

> *preparo, assim, sabe? [...] Então, muitas vezes, a gente não sabe como se portar bem direito" (Rosa).*

Em oposição à Rosa, Ágata afirma que a Instituição lhe concedeu amparo, para "trabalhar" sua confiança, nesse momento de práticas:

> *"Totalmente seguros e prontos, aptos a estar atuando, assim, não sei se a gente chega a estar, pelo menos não nesse momento de estágio, né. Mas acho que foi algo que deu para ir construindo. Talvez mais por conta própria, com esse auxílio da supervisão, do que pela Universidade em si, né. Acho que a gente teve muito esse aporte teórico [...] mas também não sei se tem, realmente, como passar isso, né, como desenvolver, de fato, essa autonomia sem estar ali na prática" (Ágata).*

Conforme apontam Lima *et al*. (2023), é comum que, nos primeiros atendimentos, os psicólogos sintam desconforto e insegurança ao ter contato direto com seu paciente. Os autores explicam que isso ocorre principalmente pela adaptação aos atendimentos clínicos e também pela tomada de consciência sobre as novas responsabilidades acerca do seu papel como psicoterapeuta. Nesse sentido, como relata Ágata, as primeiras práticas tendem a causar estranhamento e incerteza, que começam a se dissipar à medida que realizam a prática. As entrevistadas, no entanto, apresentaram perspectivas diferentes quanto ao preparo formativo nessa etapa: enquanto Rosa sentiu que poderia ter tido maior investimento pedagógico para esse momento, Ágata considerou que a formação recebida foi o suficiente. Não é possível apontar um único motivo que justifique essa divergência de opiniões; contudo, pode-se considerar a possibilidade de haver diferença de perfil de seus supervisores e a qualidade do vínculo estabelecido com estagiários.

Sei e Paiva (2011) reforçam a importância da supervisão como um espaço de acolhimento em que o estagiário pode compartilhar suas experiências e angústias. Desta forma, pode-se pensar que, enquanto Ágata teve uma boa relação vincular com sua supervisora, que a auxiliou no fortalecimento da sua identidade como psicóloga, Rosa sentiu-se desamparada, apresentando dificuldades de articular a teoria com a prática. Cabe ressaltar que as duas entrevistadas se encontram em momentos diferentes do *desenvolvimento da profissionalidade*, o que pode influenciar diretamente em suas "leituras" sobre a forma como interpretam e avaliam suas experiências durante o estágio.

Talvez, complementando a resposta de Rosa, Ônix interpreta a insegurança dos psicólogos nesse momento inicial de atendimento:

> *"Um pouco dessa nossa insegurança que vem de nós. Tipo, se tu fez todas as cadeiras, tu passou do TCC e tudo mais, pegou o canudo, é óbvio que tu tá apto pra clinicar. Por que que tu desconfia que tu não tá apto? O mínimo que tu*

> *precisava fazer as coisas tu já conseguiu. Essa questão, assim, acredita na faculdade, ela deu toda essa estrutura, ela nos dá essa estrutura. Acho que às vezes é a gente que não consegue enxergar ela" (Ônix).*

A fala de Ônix aponta que, mesmo após a graduação, os psicólogos ainda manifestam insegurança e desconfiança quanto à sua atuação individual. Pode-se associar essa questão com o "fenômeno do impostor" ou "síndrome do impostor", explanados por Oliveira *et al*. (2022), quando o sujeito dúvida de suas próprias aptidões e conquistas, mesmo com evidências que provem suas capacidades. Frente a isso, o indivíduo tem uma percepção distorcida de que seu êxito é consequência de fatores externos e não de seu próprio esforço, o que pode levar a se autossabotar durante a prática profissional.

Entretanto, também é importante considerar que, por lidar diretamente com o sofrimento do *outro*, o psicólogo pode se sentir pressionado e apresentar sentimento de autocobrança e insegurança, que interferem tanto na sua saúde mental como na sua atuação prática (Lima *et al.*, 2023). Diante disso, é essencial que o psicólogo seja adequadamente amparado no seu momento de estágio para que, quando for transitar para a prática profissional individual, esteja mais seguro tanto quanto sua percepção pessoal, no seu ofício, quanto no seu preparo, para lidar com o cuidado do *outro*.

Íris levanta hipóteses sobre os fatores que contribuíram para sua segurança e autonomia:

> *"Mas eu acho que o que me deu suporte pra minha autonomia mesmo foi os estágios que eu busquei por fora, desde o início, assim. Eu acho que isso fez uma grande diferença na minha formação [...] Claro que a faculdade, ela auxilia, mas os estágios são só no final. E isso também é uma crítica, assim, né? Porque eu vejo em outras faculdades, de Porto Alegre, por exemplo, que os estágios, eles começam já na metade do curso" (Íris).*

De acordo com Cury e Ferreira Neto (2019), para os alunos o estágio é um momento de muitas aprendizagens, sendo considerado por eles o "ponto forte do curso". Íris comentou que suas experiências contribuíram significativamente para sua formação, autonomia e confiança. Por conta disso, enfatiza a importância dessas vivências, criticando que os estágios obrigatórios ocorrem apenas nos momentos finais do curso. Todavia, como já foi mencionado, anteriormente, as práticas curriculares iniciam nos Estágios Básicos, presentes logo no terceiro semestre.

Os Estágios Básicos foram alvo de críticas dos entrevistados, principalmente por serem atividades "simples" em comparação com a expectativa dos estudantes, consequente de ser o primeiro contato dos alunos com a prática. Porém, as vivências de Íris reforçam que há outras atividades que podem ser igualmente relevantes na formação profissional. Nesta perspectiva,

ao se pensar em propostas interventivas, deve-se considerar quais os tipos de experiências que Íris considerou importantes para sua formação e analisar se são viáveis ou não para serem aplicadas nos Estágios Básicos, pois também se deve levar em conta o momento e a maturidade dos estudantes para desempenharem certas atividades.

Ônix faz uma análise sobre o crescimento da insegurança no decorrer do processo formativo:

> *"Cara, parece que a gente entra no curso seguro de algumas coisas, mas com o passar do tempo a gente vai ficando meio medroso. Porque parece que a gente vai ficando com medo às vezes até de intervir. Porque a gente sabe intervir, então, não faz sentido. Parece que quanto mais a gente vai pegando conhecimento de algumas coisas, parece que a gente vai ficando com medo de fazer, porque a gente sabe os resultados. A gente sabe como fazer, a gente sabe também como não fazer errado. [...] Às vezes eu sinto que até no curso, nesse sentido, nos dá uma certa trancada" (Ônix).*

O raciocínio de Ônix pode ser associado a um processo de amadurecimento em relação à sua responsabilidade como profissional. O entrevistado reconheceu que a transição ocorreu entre a fase de experimentação e o momento de assumir, de fato, os compromissos próprios da profissão. Esse comentário se associa, novamente, com as contribuições de Lima *et al*. (2023), que ressaltam as inseguranças presentes no início da atuação clínica, principalmente quando o psicólogo começa a compreender os efeitos de suas intervenções para seus pacientes. A partir disso, Ônix passou a se conscientizar frente às suas ações, compreendendo também a responsabilidade ética que permeia sua prática profissional.

Violeta também faz um comentário apresentando suas preocupações quanto à maturidade e ao preparo dos profissionais:

> *"Acho incrível o termo que uma prof. usa aqui: que é 'o psicólogo sênior' e 'o psicólogo júnior' né? [...] Mas também é uma preocupação que eu tenho. Pra nós, a gente entende isso. Mas o público lá fora, não. Psicólogo é psicólogo. Então, de fato, é uma preocupação que eu tenho, assim. Porque algumas pessoas que a gente nota durante o curso não têm essa autorresponsabilização, né? De fato nós temos vida nas nossas mãos. E, sim, se a gente falar alguma coisa errada, a gente pode ter impactos sérios" (Violeta).*

Assim como Ônix, Violeta também demonstra consciência quanto às responsabilidades éticas envolvidas na atuação profissional. Em sua perspectiva, existe uma cisão perceptível entre os profissionais que divide os que possuem mais experiência de mercado com aqueles que estão recém-inseridos na área. Dessa forma, Violeta aponta que muitos acadêmicos ainda

não demonstram determinado grau de comprometimento com os princípios e as responsabilidades éticas da Psicologia, principalmente por ser uma profissão que lida diretamente com a saúde mental. Essa preocupação já foi levantada na justificativa deste trabalho ao discutir a conduta da ética profissional, no âmbito laboral.

No que diz respeito à autocobrança, Ônix tece o seguinte comentário:

> *"A gente tá nessa ansiedade tão grande de querer ser um bom profissional que a gente não enxerga e, tipo, a gente já tem o mínimo necessário pra começar. Tem coisa que a gente vai ter que procurar no caminho o seu estilo. Mas que não vai ser assim tão fácil. As próprias movimentações, isso é uma coisa que eu vejo que isso hoje é meu" (Ônix).*

Desta forma, o entrevistado enfatiza a necessidade de conhecer a si mesmo e seu próprio estilo de atuação, o que corrobora o fortalecimento de sua identidade profissional.

Na mesma direção, Rubi também compreendeu que a identidade profissional não é algo a ser adquirido de forma externa e pronta, mas sim algo que se constrói, a partir da articulação entre a teoria ensinada pela faculdade e as próprias características subjetivas do discente:

> *"Eu fui criando, talvez, a minha identidade na clínica, me soltando um pouquinho desse padrão, sabe? De psicólogo tem que ser sério, psicólogo não pode fazer piada. Psicólogo não pode ter uma relação muito íntima com o paciente. Eu fui quebrando um pouco isso e me ajudou bastante a conquistar os meus pacientes hoje" (Rubi).*

Estas questões dizem respeito a sustentar, eticamente, os princípios da prática profissional, ao mesmo tempo que se incorporam os elementos pessoais que compõem um modo único de ser psicólogo e atuar na clínica (Mazer; Melo-Silva, 2010). Percebe-se que Rubi conseguiu repensar e ressignificar aspectos de sua formação que, outrora, lhe causaram crises identitárias. No momento em que reconheceu que a prática profissional não se resume à reprodução dos conteúdos ensinados, mas sim a uma base para a construção de uma forma própria de atuação, ela conseguiu desenvolver um modo autêntico como psicóloga. E essa autenticidade, por sua vez, se tornou uma ferramenta que contribuiu para atrair seus pacientes e se firmar no mercado de trabalho.

Por fim, foi brevemente comentado sobre alguns de seus planos para quando concluísse o curso superior. Íris compartilha seu desejo da formação continuada:

> *"Assim que eu finalizar a faculdade, eu pretendo, daí, entrar pra formação em psicanálise. E vamos ver se eu tento um mestrado ou não, né. Porque eu gostaria, assim, de continuar estudando, ainda mais com a pesquisa que eu tô fazendo agora" (Íris).*

Violeta também compartilhou o desejo de se especializar:

> *"Então, o meu próximo passo é iniciar uma pós-graduação na abordagem Cognitivo e Comportamental. Ou, em prática em evidências. Alguma coisa assim" (Violeta).*

Rubi compartilha a necessidade de realizar cursos adicionais depois de ingressar no mercado de trabalho:

> *"Eu, saindo da graduação, eu sempre procurei fazer muitas pós-graduações. Então, eu acho que eu tô na quarta pós-graduação. Aí eu me dei conta que eu não tive muito contato com o que eu realmente gostaria de aprender na graduação [...] Eu senti muita falta de ter mais cadeiras, mais disciplinas sobre a minha área" (Rubi).*

Observa-se que ambas as formandas demonstram interesse em dar continuidade à sua formação. Motivada a trabalhar com um grupo de iniciação científica, Íris compartilha seu desejo de aprofundar seus estudos e seguir na área acadêmica. Silva *et al*. (2023) afirmam que o envolvimento em atividades como IC e a elaboração do TCC estimulam o interesse pela pesquisa, contribuindo para que o aluno busque programas de pós-graduação *stricto sensu*, como Mestrado e Doutorado, com o intuito de qualificar conhecimentos e aprofundar a inserção no campo científico.

Os cursos de especialização têm por objetivo complementar e fortalecer os elementos que compõem a identidade profissional em construção. Tanto Violeta quanto Íris relataram ter interesse (ou necessidade) na educação continuada, a fim de aprofundar estudos sobre abordagens com as quais têm maior afinidade. Tal questão "dialoga" com as críticas de Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019), frente ao modelo de formação generalista dos cursos de Psicologia. De acordo com os autores, esse formato tende a condensar o ensino para abarcar ampla quantidade de conteúdos em uma escassa carga horária. Isso faz com que certos ensinamentos sejam abordados apenas de forma introdutória ou superficial, levando muitos recém-formados a recorrerem à educação continuada como forma de compensar sua formação profissional.

Isso corrobora a fala de Rubi, que relatou a necessidade de ingressar em cursos de extensão para complementar sua formação. Ainda, corroborando suas frases anteriores, também recorreu às especializações, principalmente por ter se identificado com uma abordagem teórica apenas nos semestres finais do curso, não tendo tempo de aprofundar o quanto queria. Desta forma, foi por meio da educação continuada que a egressa conseguiu preencher as lacunas percebidas na sua formação, reformulando sua postura profissional e

sentindo-se mais confiante, tanto em relação a si mesma quanto à sua atuação como psicóloga.

Sem a intenção de desviar o propósito desta tese para criticar o modelo generalista, procuro com este trabalho concentrar-me em outra perspectiva: pensar no ingresso em uma pós-graduação como uma etapa significativa na configuração da identidade profissional. Trata-se, portanto, de um processo de continuidade identitária que inicia durante a graduação, mas exige, posteriormente, a iniciativa autônoma por parte do acadêmico para alcançar maior consistência no seu posicionamento técnico e profissional. Afinal, a graduação tem como propósito oferecer uma base sólida que sustente os fundamentos e princípios da Psicologia como ciência e profissão, mas não tem a pretensão, ou sequer a possibilidade, de esgotar os conteúdos teóricos ou contemplar a totalidade das demandas exigidas para cada estudante.

Nesse sentido, com o intuito de dar sequência à análise do processo de formação da identidade profissional, a próxima subcategoria aborda as expectativas e percepções dos entrevistados em relação ao mundo do trabalho.

6.3.2 “Minha percepção sobre o mercado de trabalho”

Nesta subcategoria são apresentadas as falas dos entrevistados referentes às suas percepções a respeito do ingresso no mercado de trabalho e à atividade laboral na Psicologia. Conforme Lima *et al*. (2023), a entrada no âmbito profissional é marcada por uma reorganização subjetiva e prática do psicólogo clínico, o que implica a necessidade de ajustar-se às demandas específicas do contexto laboral, bem como o aprimoramento das habilidades psicoterapêuticas. Corresponde então a um período de transição no qual o profissional recém-formado precisará se adaptar ao novo estágio de sua vida, composto de obstáculos que exigirão colocar em prática os saberes construídos durante a graduação, além de sua adequação pessoal, visando à inserção e permanência no mundo do trabalho.

Para investigar esse processo, foram levantadas questões referentes à segurança pessoal diante desse novo contexto, aos planos e às possibilidades de inserção em diferentes locais para atuar, tais como a autonomia e a criatividade para se diferenciarem como profissionais. Mais ainda, os entrevistados apontaram suas angústias por não estarem mais vinculados à Universidade, o que demanda a construção ativa e seu posicionamento no mercado de trabalho nesse início da vida profissional.

Apesar de apresentar-se otimista, Íris reconhece que a segurança é um processo desenvolvido ao longo da prática:

> *"Eu imagino que vai ser bom. Eu me sinto tranquila, porém, segura é uma palavra muito forte. Eu acho que a insegurança ainda bate, né, mas é uma coisa assim que tu vai, tu vai indo com o tempo, né, mas tranquila eu me sinto tranquila, assim" (Íris).*

No caso de Violeta, a formanda ressalta suas angústias frente a esse momento:

> *"Tu sabe que faltam quatro meses, né? Isso é literalmente o último semestre. Então, é algo que eu penso todos os dias, né? Acho que a primeira coisa que a gente pensa é a última coisa que a gente faz quando vai dormir, pensar, né? Então, eu já tô, na verdade, me preparando pra isso, né? Eu já fui atrás do desenvolvimento de logo, de marca. Então, minha estratégia nesse momento é continuar trabalhando na clínica" (Violeta).*

Corroborando o que refere sua colega, Rosa também compartilha suas apreensões:

> *"É algo que eu penso, principalmente na minha terapia também. É algo que eu estou trabalhando. Porque eu, realmente, às vezes, fico meio perdida do que eu vou fazer depois. Eu sei que eu quero atuar na clínica, mas eu não sei se é algo que eu vou fazer direto, sabe [...] Eu tenho várias ideias do que eu quero fazer quando tiver o canudo na mão, mas ainda não tenho nada concreto, então é um pouco desesperador [...] Como eu não tenho nada concreto, não tenho um consultório, enfim, é meio assim" (Rosa).*

O término do curso de graduação e a entrada no mercado de trabalho constituem-se momentos bastante aguardados pelos estudantes, que tendem a depositar grandes expectativas nessa passagem. No entanto, embora seja um período marcado por esperança e planejamentos, também pode ser caracterizado por sofrimentos para os recém-formados. Conforme destacam Melo e Borges (2007), a transição universidade-mercado de trabalho pode estar carregada de angústias que resultam em desorientação, desgaste e incertezas para o novo profissional nesse processo de mudança. A imprevisibilidade na imersão profissional, por ser um campo novo e ainda desconhecido, também pode desencadear sofrimento psíquico aos trabalhadores iniciantes (Lima *et al.,* 2023). Na fala de Violeta, ela revela refletir constantemente sobre o assunto, demonstrando ansiedade diante da proximidade desse novo ciclo. De modo semelhante, Rosa também compartilha inseguranças, relatando discutir sobre o tema em sua psicoterapia e elaborar internamente os próximos passos de sua trajetória. Ambas, contudo, buscam formas de se prepararem emocionalmente, analisando os possíveis cenários e planejando estratégias para a chegada desse momento. Por outro lado, Íris encara esse novo tempo com uma perspectiva positiva. Mesmo reconhecendo os desafios inerentes à

próxima etapa, a formanda entende que é durante o exercício prático e o contato direto com o ambiente de trabalho que o indivíduo se familiariza com tal realidade e constrói de fato sua segurança como profissional. Assim, compreende que a presença de certa angústia no início é natural, senão inevitável, e que será elaborada ao longo do processo de adaptação.

Analisando agora a perspectiva dos egressos, Rubi relembra seu tempo de recém-graduada, compartilhando sua experiência nesse momento de transição:

> *"Eu saí, eu me formei sem saber o que fazer com o paciente. Foi muito complicado. Porque, tá, eu sabia que eu tinha que avaliar o paciente, eu sabia que talvez tinha um diagnóstico ali, eu sabia que tinha muitas dificuldades ali, mas eu não sabia o que fazer com isso. Eu não sabia o que fazer. Então, eu fui entender o que fazer na pós-graduação, ou estudando sozinha, com livros que falavam mais sobre técnicas e tal. Hoje eu consigo perceber que talvez faltou muita coisa na minha graduação" (Rubi).*

Por conta das dificuldades da época, Ônix sinalizou a necessidade de aprimorar-se, antes de iniciar os atendimentos:

> *"Até que quando eu saí, quando eu me formei, eu fiz seis meses de estudos em psicanálise. Até para pegar mais firmeza nos atendimentos, porque eu me formei bem naquele momento da pandemia. Então não tive tanto contato clínico" (Ônix).*

Rubi também relatou ter enfrentado dificuldades durante o processo de transição para o mercado de trabalho, principalmente ao tentar aplicar os conhecimentos aprendidos na graduação em sua clínica particular. Conforme apontam Lima *et al.* (2023), muitos recém-formados enfrentam obstáculos ao tentar conciliar os saberes acadêmicos com as exigências do mundo laboral, evidenciando certa distância entre os conteúdos abordados nas disciplinas e a demanda da prática profissional. De acordo com as autoras, tal impasse tende a acarretar inseguranças que ampliam ainda mais os desafios da nova etapa. Como estratégia para lidar com essa situação, Rubi recorreu à busca de cursos de qualificação e estudos por conta própria, visando suprir as lacunas que identificou na sua formação acadêmica.

Ônix também sentiu a necessidade de qualificar-se antes de se inserir na prática profissional. Segundo o egresso, as limitações impostas pelas medidas preventivas ao Covid-19 restringiram suas experiências práticas enquanto acadêmico, o que se tornou uma desvantagem para se inserir no mercado de trabalho. O estudo de Costa (2024) identificou que as restrições do *lockdown* impactaram significativamente a forma de ensino, principalmente no primeiro ano de pandemia. Como consequência, muitas instituições reduziram a carga horária dos estágios, substituindo o treinamento prático para estudos de casos. Essa adequação emergencial resultou em perdas na aquisição de experiência clínica, algo que Ônix

sentiu ao concluir a graduação. De acordo com Melo e Borges (2007), os jovens reconhecem que o cenário laboral está cada vez mais exigente e competitivo, o que os leva a investir em qualificações adicionais como forma de se sentirem mais preparados e diferenciados em comparação aos demais profissionais. Além disso, Chiocca, Favretto e Favretto (2016) afirmam que alguns estudantes buscam cursos de qualificação para ampliar suas competências e solidificar seu perfil profissional. Logo, a falta do treinamento prático exigiu que Ônix buscasse qualificação para suprir a lacuna deixada pelo momento pandêmico.

Quanto aos campos de atuação, Íris aponta seus interesses e suas possibilidades:

> *"No início do curso eu queria fazer concurso, porque eu tinha muito da vivência das psicólogas lá do APOIAR, né, e elas eram todas concursadas [...] Mas eu também gosto muito de clínica psiquiátrica, que estou fazendo estágio. É uma coisa que eu gostaria de seguir, né, já penso também em mandar currículo lá [...] Mas agora, no final do Curso, eu vejo que a clínica (particular) é uma coisa que me brilha os olhos também" (Íris).*

Violeta mostra estar se antecipando para a prática, preparando-se para quando chegar a hora de clinicar:

> *"E já vou estar buscando alguma sala de* co-working *pra atender. Eu tenho algumas amigas psicólogas que me oferecem algum horário, né? Então, agora eu já lancei um Instagram mais profissional. Onde eu vou tá fazendo meus posts e me lançando, pra no futuro ir captando pacientes, sabe? [...] Muitos dos meus colegas, a grande maioria, já tem um Instagram profissional. É algo que a gente troca bastante ideia interna aqui, né? Nós estamos, inclusive, um encorajando um ao outro a fazer isso" (Violeta).*

A experiência que Íris adquiriu ao longo de sua graduação, seja por meio dos estágios curriculares ou dos estágios não obrigatórios, seja em trabalhos voluntários, possibilitou que tivesse contato com diferentes profissionais e contextos de atuação. Essa diversidade experiencial não apenas ampliou sua compreensão das diferentes vertentes da prática psicológica, como favoreceu o desenvolvimento de uma rede de contatos profissionais. Essa iniciativa fez com que Íris aprendesse sobre a dinâmica do mercado profissional desde cedo, podendo iniciar um planejamento de empreendimento pessoal antes de concluir o Curso. Esse movimento também pode ser uma estratégia viável para o estudante ingressar no mercado de trabalho ainda na graduação, iniciando sua jornada profissional como acadêmico e podendo ser efetivado como profissional nesse local de estágio após se formar. Os estágios obrigatórios podem servir como oportunidade para a divulgação pessoal, desde que haja uma postura proativa para atingir esse objetivo.

Violeta também comenta sobre as estratégias e possibilidades que tem, depois de se formar. De acordo com Couto *et al*. (2025), um dos maiores obstáculos enfrentados por recém-formados que desejam seguir na área clínica é o alto custo na locação e estruturação de consultório particular. Como estratégia para vencer esse obstáculo, a entrevistada comentou sobre a possibilidade de compartilhar consultório com outras psicólogas ou sublocar espaços específicos por horário. Essa iniciativa permite que o profissional tenha uma entrada mais acessível no mundo do trabalho e, simultaneamente, contribua para a construção de sua rede de contatos e pacientes. No que diz respeito à divulgação, Violeta fala sobre o papel das redes sociais e sua relevância na propagação de conteúdo, visibilidade e alcance de pacientes. Sua fala corrobora o estudo de Lima *et al*. (2023), que afirmam a expectativa do público quanto à participação dos profissionais nas plataformas digitais e, também, na divulgação de conteúdos como mediadores de experiência na área de aptidão. Por conta disso, os autores também alertam que essa questão pode ser causadora de angústia por ter que adequar-se aos recursos tecnológicos, alimentar suas páginas profissionais com conteúdos, bem como às próprias questões éticas nesse contexto, assunto pouco abordado durante a graduação. Ressalto novamente atenção para a questão, pois, conforme já foi abordado na justificativa deste trabalho, o crescente uso das tecnologias e das redes sociais reforça a urgência de promover debates aprofundados sobre a ética profissional e o trabalho no âmbito virtual.

Violeta reconhece que, para ingressar no mundo laboral, é fundamental identificar e aproveitar quando as oportunidades surgem:

> "*Aproveitar conforme as brechas que aparecem, né? Que nem esse, agora, na semana ali: aceitei o desafio de fazer uma palestra sobre suicídio para um grupo de adolescentes. Foi em três dias e desenvolvi uma palestra. Foi algo surreal, assim. Tipo, uma loucura. Eu tinha que tentar, justamente pra tá me lançando, né? Então, hoje eu dou passos pra que eu fique conhecida, no ano que vem, pra algum grupo de pessoas, pra que me busquem, né?" (Violeta).*

De forma semelhante, o egresso Ônix também ressalta a importância da iniciativa do profissional:

> *"A Psicologia me deu ferramentas pra eu conseguir, ela me deu as ferramentas e eu aprendi a utilizar elas. Mas para ir atrás, pra conseguir alcançar os meus objetivos, isso foi do Ônix também. Às vezes eu sinto que até a própria psico, às vezes, nos falta um pouco com isso. A gente fica um pouco, a gente entra um pouco nesse lugar, tipo, 'ah vai acontecer naturalmente'. Não! Ah, Tem que ir atrás. Não tem campo? Não tem opções? Mudar de lugar. Tu pode tentar fazer o campo. Mas fazer o campo da trabalho. Mas tu pode fazer" (Ônix).*

Rubi, por sua vez, corrobora a fala de Ônix quanto à iniciativa pessoal, reforçando as diferenças das práticas acadêmicas com as do mundo do trabalho:

> *"Porque assim: ali no estágio, o paciente cai no teu colo né. Tu já tem o paciente ali, tu vai fazer o teu trabalho ali. Mas lá fora, tipo, na vida real, o paciente não vai cair do céu. Tu vai ter que encontrar esse paciente em algum lugar. E os psicólogos parecem estar bem inseguros" (Rubi).*

Violeta compartilhou uma experiência em que se deparou com uma oportunidade que lhe surgia. Ciente de que tais chances nem sempre aparecem, ela decidiu arriscar-se em uma atividade na qual não possuía experiência prévia. Apesar da apreensão diante do desafio, Violeta estava segura de suas capacidades e dos benefícios que o risco traria. Para a entrevistada, enfrentar esse tipo de situação é parte inerente do processo de inserção no mercado de trabalho, exigindo que o sujeito saia de sua zona de conforto. Dessa forma, confiou em seu potencial e não deixou a oportunidade passar. Essa atitude reflete o que Melo e Borges (2007) defendem, ao considerar a proatividade e o domínio do conhecimento como elementos fundamentais para conquistar uma colocação ou um emprego na área de interesse.

A fala de Ônix revela questões importantes para serem comentadas. Primeiramente, ao citar a queixa recorrente de muitos profissionais de que "não tem campo", o egresso reconhece que este mercado é bastante competitivo, se não saturado. Por conta disso, defende que os psicólogos devem utilizar sua criatividade e intuição para compreender o mercado e ajustar-se às suas demandas. Couto *et al.* (2025) corroboram essa afirmação, apontando que a sociedade passa por constantes transformações e que o profissional precisa pensar "fora da caixa", caso queira se inserir nesse cenário de contínua mudança. São iniciativas como as de Violeta que Ônix valoriza, reconhecendo a proatividade como um dos diferenciais para alcançar seus objetivos. O egresso reconhece que, embora a faculdade ensine muitas habilidades, cabe ao próprio sujeito decidir como deseja utilizá-las. Ainda, o entrevistado também chama a atenção para a postura passiva de alguns colegas de profissão, sem dedicar-se ativamente na construção de um espaço de trabalho.

Essa crítica também aparece nas reflexões de Rubi, que questiona a atitude de profissionais que aguardam a chegada de pacientes em seu consultório, sem investir em estratégias ativas para se inserirem na área. Lima *et al*. (2023) lembram que estabelecer-se profissionalmente tem se tornado cada vez mais difícil e que o diploma não irá garantir ao formado um emprego ou uma carreira. Os autores enfatizam que há instabilidades no início da atuação profissional e destacam que o recém-formado precisa dedicar tempo, esforço e iniciativa para captar pacientes, principalmente para competir com profissionais que estão

atuando há mais tempo no mercado. Nesse sentido, Rubi aponta suas preocupações quanto àqueles que se fixam à lógica do estágio acadêmico: com pacientes agendados espontaneamente e com acesso às orientações de um professor responsável.

Tal comentário é revelado na angústia da formanda Rosa, que admite suas inseguranças e incertezas e, principalmente, a falta de amparo de um supervisor:

> *"Me dá um pouco de medo, assim, começar, sabe. Ter esse pontapé de fazer um Instagram, anunciar meu nome, sabe. Coisas nesse sentido me dá um desespero, sabe. E eu acho que me dá um pouco de desespero em saber que eu não tenho uma pessoa me olhando, assim, tipo, 'aí, ela tá fazendo certo, ela tá fazendo errado, tem que fazer assim'. Por que eu, né, por mais que eu ache que eu atenda bem e tal, eu fico ansiosa, sabe" (Rosa).*

Rubi reconhece as dificuldades de Rosa, afirmando identificar as lacunas dos recém-formados, principalmente no que diz respeito à autoconfiança, dentro do mercado de trabalho:

> "*As meninas que estão começando ali na clínica comigo, elas são muito inseguras. Então elas meio que me pedem supervisão o tempo inteiro. Elas me mandam mensagem o tempo todo, me relatando o caso, e tipo, 'o que eu faço'? Bem aquela insegurança que eu tinha quando eu saí da faculdade: 'eu não sei o que fazer com meu paciente'. Então, 'eu sei avaliar o meu paciente, eu sei identificar a demanda, mas eu não sei o que fazer com isso'" (Rubi).*

De acordo com Lima *et al.* (2023), o estágio clínico é um momento e espaço de aprendizagem em que o estudante pode se permitir errar e, a partir dessas experiências, rever posturas e decisões com o objetivo de aprimorar sua atuação futura. Por essa razão, pode ser compreendido como um "ambiente seguro", em que o acadêmico tem a possibilidade de testar diferentes técnicas e abordagens em suas intervenções, contando com o suporte de um supervisor. Identifica-se que Rosa está ciente de que, ao ingressar no mercado de trabalho, não contará mais com o amparo que a Instituição anteriormente oferecia. Tal percepção revela falta no processo de transição da universidade para o meio profissional, visto que ainda há uma necessidade de suporte para que a estudante se sinta segura o suficiente para agir com autonomia e caminhar com seus próprios passos, sem depender de validação externa.

Por meio da fala de Rubi, identifica-se que esse fenômeno está cada vez mais recorrente, denunciando como é ampla esta lacuna. De acordo com a egressa, profissionais recém-graduadas que sublocam sua sala demonstram constantes incertezas e desconfianças sobre seu próprio trabalho como psicólogas. Por consequência, projetam na entrevistada o papel de acolhimento que anteriormente era exercido pela Instituição. Dessa forma, impõem

para Rubi a condição de uma espécie de "figura materna", capaz de garantir o "ambiente seguro" do qual suas colegas ainda necessitam. A frequente busca pelo olhar e pela aprovação de Rubi, sobre suas práticas psicoterapêuticas, revela uma relação de dependência e imaturidade profissional, que reforçam a importância de refletir como está sendo trabalhada a construção da autonomia dos acadêmicos ao longo da graduação.

Outra questão identificada por Rubi diz respeito a colegas profissionais que chegaram a desistir, dadas as dificuldades para se firmarem no mundo laboral:

> *"Eu vejo muita gente da Psicologia que não trabalha na Psicologia. Que está trabalhando numa empresa, sei lá, no financeiro, que está trabalhando no shopping, que tentou abrir um consultório, não deu certo, e desistiu, porque, 'ah, não dá certo'. Inclusive tem uma menina que está atendendo ali comigo agora, que há uns 3 anos atrás, ela abriu um consultório, ela sublocou, ela tentou, e ela não conseguiu. E aí ela fechou o consultório dela [...] agora que ela está voltando" (Rubi).*

Chiocca, Favretto e Favretto (2016) alertam que muitos profissionais procuram uma segunda graduação e/ou optam pela troca de carreira por diferentes razões: atuar em segmentos distintos da sua formação original; possuir empresa própria dentro ou em outro ramo; desejar dedicar-se apenas aos estudos e não se identificarem com a área escolhida ou trabalharem como auxiliares na área em que se formaram. De acordo com Lima e Gomes (2011), os obstáculos para se firmar no mercado de trabalho fazem com que os recém-formados busquem outras opções de atividades remuneradas não relacionadas àquela em que se profissionalizaram. Dessa forma, é possível compreender que o afastamento de sua área de formação não está necessariamente ligado apenas a questões de insegurança; é preciso considerar também os desafios de ingressar em um mercado saturado e competitivo.

Todavia, conforme já mencionado anteriormente por Ônix, há momentos em que será necessária a iniciativa pessoal do próprio profissional para analisar, identificar e adequar-se ao mercado, visando encontrar nele seu espaço, senão criar seu próprio campo de atuação. Para tanto, Ônix salienta que, embora a graduação ofereça ferramentas importantes ao longo da formação, ainda carece quanto ao mundo além do *campus* universitário:

> *"A universidade nos prepara muito como um profissional de Psicologia pra exercer Psicologia. Mas não um profissional apto a se construir em cima da Psicologia. E quando eu falo se construir em cima da Psicologia é se construir como profissão. Não arcabouço teórico, arcabouço de ferramentas. Isso é um negócio também. E negócio é feito pra ganhar dinheiro, é pra gente se sustentar. Que bom que a gente tem a oportunidade de ganhar dinheiro com aquilo que a*

> *gente gosta de fazer, que a gente sabe fazer. Mas tem que entender que a gente não tá fazendo caridade" (Ônix).*

A fala de Ônix expressa uma crítica ao curso de graduação quanto à formação e revela uma preocupação com os acadêmicos no processo de profissionalização. Conforme o entrevistado, há maior preocupação no ensino de conteúdos teóricos e abordagens clínicas do que preparar o profissional para aplicar esses conhecimentos no contexto prático. O egresso reforça, ainda, que a Psicologia também é um trabalho, e a graduação necessita investir mais para qualificar o lado empreendedor de sua própria profissão. Essa crítica reforça o estudo de Couto *et al*. (2025), que apontam que muitos psicólogos relatam não terem sido preparados adequadamente durante a graduação para gerirem seu próprio negócio, seja por não terem aprofundado tal questão ao longo da formação, seja por falta de estímulo da própria Instituição. A fala de Ônix evidencia uma lacuna na formação do psicólogo: discutir a Psicologia como *negócio* e *profissão*. Tal carência acaba resultando em uma graduação que aborda a prática psicoterapêutica de forma isolada, sem considerar como esse profissional deverá se portar nos desafios do mercado, como, por exemplo, na captação de pacientes ou na precificação dos atendimentos. Essa ausência de discussões sobre a atuação profissional e a condução de um negócio próprio pode impactar diretamente na construção da identidade profissional, uma vez que o reconhecimento identitário advém da capacitação do psicólogo ativo e com propriedade não só no conhecimento, como na postura como trabalhador e prestador de serviços. Afinal, como afirmam Lima e Gomes (2011), o trabalho é uma via de acesso para o lugar social, uma vez que o próprio indivíduo só tem reconhecimento de sua existência como profissional ao sentir, de fato, que está produzindo.

Essa falta de preparo na administração de seu próprio negócio também é relatada por Rubi, que compartilha as dificuldades dos colegas profissionais em precificar seu próprio trabalho, por vezes desvalorizando-o financeiramente para tentar se manter no mercado:

> *"O que eu mais vejo em rodas de conversa com outros profissionais é a dificuldade de cobrar. 'Eu não consigo cobrar do meu paciente, eu não consigo cobrar um valor justo'. Então tem psicólogos cobrando o valor de plano de saúde. [...] Estão atendendo 10 pacientes por dia, porque, se eu não atender 10 pacientes por dia, eu não conseguirei sobreviver da Psicologia clínica. E aí eles cobram 50 reais a sessão. Precisa atender um monte de pacientes. Tem, querendo ou não, público para isso. Porque, se tu cobra 50 reais a sessão, a pessoa vai. E o psicólogo enlouquece! Porque tu não aguenta" (Rubi).*

Em suas contribuições, Rubi observa que muitos colegas psicólogos enfrentam dificuldades para atribuir um valor justo ao próprio serviço, vindo a cobrar preços abaixo da

média de mercado para conseguir captar pacientes. Essa afirmação corrobora as contribuições do estudo de Couto *et al*. (2025), que apontam que a falta de um preparo formativo voltado à gestão e ao empreendedorismo contribui para que os psicólogos desvalorizem seu próprio serviço. Diante deste cenário, os autores afirmam que muitos profissionais recorrem a Planos de Saúde ou oferecem atendimentos com valores sociais como forma de garantir algum tipo de retorno financeiro. Conforme mencionado anteriormente, ao optar por uma atuação autônoma ou ao abrir uma clínica particular, o(a) psicólogo(a) passa também a exercer o papel de gestor de seu próprio negócio, exigindo habilidades que vão além da prática psicoterapêutica, como precificação, organização financeira e posicionamento no mercado. A falta desse preparo pode gerar insegurança para estabelecer honorários e, embora a estratégia de baixar seus preços possa ampliar o número de pacientes, traz como consequência longas jornadas de trabalho para alcançar a renda desejada. Por conta disso, compreende-se que a subvalorização de seu próprio trabalho compromete tanto a sustentabilidade como pode resultar na sobrecarga e no desgaste pessoal e profissional, o que incentiva mais discussões sobre esse tópico ao longo da graduação.

Em conclusão, foi possível identificar que a transição universidade-mercado de trabalho é caracterizada por ser uma das experiências mais marcantes do jovem acadêmico. Por se tratar de um período de transformações, o estudante deixará para trás a condição de aluno e passará a assumir o título de profissional graduado (Lima; Gomes, 2011). Nessa perspectiva, adentra-se no desfecho eriksoniano *intimidade versus isolamento*. Nesse conflito, Erikson (1998) compreende que o adulto busca no Outro desenvolver uma relação autêntica e mútua de intimidade psicossocial. Transpondo essa dinâmica para o *desenvolvimento da profissionalidade*, é possível considerar como o recém-formado necessitará mobilizar suas aprendizagens e sua identidade profissional consolidada para estabelecer uma inserção efetiva e sustentável no mercado de trabalho, representado aqui como o Outro, e com o qual deve construir relações profissionais significativas e duradouras. Todavia, conforme evidenciado nas falas dos entrevistados, muitos recém-formados apresentam grande dificuldade nesse momento, consequência de uma formação acadêmica que prioriza a constituição de um psicólogo que sabe atuar, porém sem saber como chegar à atuação. Tal ponto é relevante, pois introduz um paradoxo formativo que almeja “aproximá-lo” do exercício profissional, porém desconsidera a complexidade e as facetas do contexto laboral. Mediante isso, após colarem grau, os novos profissionais deparam-se com uma realidade competitiva e distante do que aprenderam na graduação; questionam tanto a qualidade de seu conhecimento como sua própria identidade como profissionais.

Lima e Gomes (2011) destacam que os estudantes-trabalhadores (ou trabalhadores-estudantes) tendem a estar melhor preparados para essa transição, como foi o caso de Íris e Ônix. Em suas falas, ambos demonstraram proatividade, criatividade e familiaridade no contexto de trabalho, conferindo-lhes confiança para lidar com essa etapa. Apesar de atualmente já estar estabilizada no mercado de trabalho, Rubi admite que no início sua transição para o contexto de trabalho não foi tão amena; apresentou características semelhantes às das formandas entrevistadas. Entretanto, à medida que foi aprimorando-se com cursos de pós-graduação, conseguiu fortalecer tanto seu lado empreendedor quanto sua postura profissional. Esses estudos de especialização permitiram-lhe identificar os impasses da graduação, repetidos por meio da insegurança de suas colegas de consultório.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de discutir o currículo de formação em Psicologia, principalmente no que tange ao ingresso no mundo do trabalho. Na próxima subcategoria, são discutidas sugestões e propostas dos entrevistados para visualizar possibilidades para a grade curricular que poderão contribuir para a constituição da identidade do(a) psicólogo(a) clínico(a).

6.3.3 “Meu currículo ideal”

A presente subcategoria oportunizou para os entrevistados um exercício de reflexão sobre sua formação profissional, com o intuito de propor sugestões para o currículo que consideram pertinentes no que tange à constituição da identidade profissional desse profissional. Para esse momento, não foram consideradas questões burocráticas ou limitações quanto à viabilidade de colocá-las em vigor, apenas um diálogo aberto sobre alguns tópicos considerados interessantes para serem adicionados no percurso formativo, bem como críticas ao currículo.

Um dos principais pontos levantados pelos entrevistados, principalmente identificados e iniciados na subcategoria anterior, é o investimento na formação de um psicólogo-empreendedor, conforme se pode acompanhar na fala de Rubi:

> *“Tem uma coisa que eu acrescentaria talvez no currículo, tá? Que seria algo voltado a empreender. Porque eu acho que o psicólogo não sabe iniciar uma clínica. Não sabe abrir um consultório, não sabe cobrar a parte financeira, de organização financeira, de como cobrar um paciente, o que fazer. Talvez algo mais burocrático, sabe? De empreendedorismo mesmo, talvez de* marketing*” (Rubi).*

De forma semelhante, Ônix elabora sua sugestão:

> *"Eu acredito que é essa parte de desenvolver um pouco mais esse espírito de empreendedorismo do psicólogo. Porque aqui tem muito lugar pra gente aprender. A gente aprende muito a ser empreendedor, intra, de nós nos desenvolver. Mas não ser um empreendedor de empreender afora, né? É muito intra. E aí que vem aquela desconfiança: 'eu não tô pronto pra clinicar, ah, eu não sei fazer isso. ah, eu tenho medo de fazer isso'" (Ônix).*

Em contrapartida, a formanda Violeta acredita que não seja necessário fazer essa adição:

> *"Quando a gente quer saber de algum profissional, a gente vai no Instagram fuçar. Não acho que a graduação fale sobre também, né? Mas também não acho que seja necessário. Não acho que seria algo que o curso de Psicologia em si teria que talvez trabalhar sobre, porque você vai muito de perfil também. Eu acho que eu preferiria muito mais que ele tivesse me capacitado enquanto prática clínica do que de fato me lançar no* marketing*" (Violeta).*

Conforme apontado nas falas dos entrevistados, os egressos reconhecem a necessidade de uma disciplina aos estudantes de Psicologia para que construam conhecimentos sobre a área do empreendedorismo. Segundo Rubi, a graduação não aborda esse tema com profundidade, o que gera lacunas quanto a esse quesito. Como consequência, colocam no mundo de trabalho psicólogos despreparados que enfrentam dificuldades para abrir e manter sua clínica particular. Reconhecendo essa falta, Rubi buscou esse conhecimento por meio de cursos extracurriculares, nos quais teve contato com conteúdos voltados à área empreendedora. De acordo com Couto *et al*. (2025), o empreendedorismo, na área da Psicologia, refere-se ao desenvolvimento e à administração de empreendimentos voltados à oferta de serviços em saúde mental. Assim, os psicólogos adotam postura empreendedora e passam também a exercer o ofício de gestores de seu próprio negócio, visando rentabilidade e qualidade no atendimento prestado. Mais ainda, os autores enfatizam que o reconhecimento e o fortalecimento de sua marca também contribuem para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. Por conta disso, Rubi reforça a relevância de aprender sobre empreendedorismo, uma vez que compreende que esse conhecimento auxilia na autoconfiança dos psicólogos para inserirem-se no mercado de trabalho, além de colaborar para a construção de uma identidade profissional consistente.

Ônix também compreende que existe esta lacuna na graduação. Em sua perspectiva, o curso de Psicologia investe fortemente no desenvolvimento interno e na formação técnica; contudo, deixa de trabalhar a autopromoção de seus serviços e o preparo para atuar no

mercado. Frente a isso, Ônix chega à mesma conclusão de Rubi: a de que a ausência de uma preparação empreendedora resulta na insegurança desses profissionais que não conseguem se posicionar no mercado de trabalho. Melo e Borges (2007) compreendem que, quanto melhor for o planejamento do jovem profissional diante das tendências e exigências do mercado de trabalho, maior será a iniciativa e confiança nesse meio, reduzindo as chances ou a intensidade de sofrimentos psíquicos. Em razão disso, é possível considerar que a inclusão de uma disciplina focada para a formação empreendedora pode auxiliar o acadêmico a se familiarizar mais com o exercício de sua profissão e tenha uma transição mais amena para o mundo do trabalho.

Por outro lado, embora Violeta reconheça a relevância do *marketing* nas redes sociais, a formanda não considera que esse tema seja urgente no currículo de Psicologia. Essa perspectiva vai na contramão tanto da visão dos egressos quanto das contribuições de Couto *et al*. (2025), que afirmam que o empreendedorismo favorece para alcançar metas profissionais. Além disso, os autores afirmam que ter esse conhecimento oportuniza um crescimento mais acelerado na carreira, bem como auxiliar no desenvolvimento de autonomia em seu exercício. Pode-se considerar que tal divergência ocorre por conta de a entrevistada ainda não ter se inserido de fato no mercado de trabalho e, portanto, não estar ciente de todos os desafios existentes neste contexto. Ainda, a perspectiva de Violeta revela que ela, ao contrário dos egressos, está em outro momento do *desenvolvimento da profissionalidade*, priorizando a capacitação no exercício profissional e não a dinâmica no contexto laboral.

No que diz respeito à passagem para o mundo do trabalho, Rosa aponta que o currículo poderia considerar mais profundamente outras questões presentes na realidade existente após a conclusão da graduação:

> *"Alguma disciplina relacionada, tipo, 'me formei, o que que eu faço', sabe? [...] Porque eu vejo eu e os colegas, assim, a gente realmente fica bem perdido, sabe? [...] Que tão se formando, tão no mesmo sentimento, assim. 'O que que eu vou fazer depois', sabe? É, tipo assim: a gente tem que abrir um CNPJ? Que tipo de CNPJ é? Tá, tem que ir no CRP, tem que ter, tem que pegar o nosso CRP[24] e tal. Mas como a gente faz? Como que são os passos, sabe? [...] Faltou essa questão mais burocrática de um psicólogo. O que que o psicólogo faz? Como é que é o dia a dia na clínica? Como é que monta um prontuário? O que que tem que fazer direitinho, sabe?" (Rosa).*

[24] Neste caso, ao mencionar "ir no CRP" a entrevistada está se referindo à sede do Conselho Regional de Psicologia, enquanto na fala "nosso CRP" ela faz referência ao documento que consta o número de registro no Conselho.

Os egressos também acham pertinente esse acréscimo, como foi o caso de quando Ágata ingressou no mercado de trabalho:

> *"Talvez pareça algo até um pouco bobo, assim, mas eu senti uma certa falta, literalmente, daquele tal: 'o que eu faço depois que eu me formo'? Eu acho que, especialmente pensando que a gente tem as duas ênfases, né, a clínica e a organizacional. E que na organizacional, pelas trocas que eu tive com outras colegas, tu consegue ter uma noção um pouco mais exata de como vai ser a atuação depois. Na clínica, eu acho que a gente não tem tanto esse auxílio, assim, no sentido de que tu é ensinado a ser psicólogo, mas tu não tem noção nenhuma de como é ter um consultório. Então, por ser uma ênfase mais clínica, eu acho que eu senti um pouco de falta desse olhar mais voltado pra atuação técnica mesmo, né. Atuação quanto ao Conselho Federal, por exemplo, quanto ao registro de documentos, essas partes até um pouco mais administrativas também" (Ágata).*

Da mesma forma, Ônix corrobora a posição de sua colega:

> *"Preparar a nós para nossa saída (da faculdade). Nem que fosse uma, duas cadeiras, sei lá. Nem que fosse meio crédito ou eletiva de preparação de profissional, como a gente vai cuidar dessas questões. 'Ah, vou abrir CNPJ? Como eu faço meu contrato de trabalho? Ah, uma coisa é contrato de paciente e cliente. E como é um contrato de trabalho profissional? Vou fazer uma palestra, vou fazer alguma coisa? O que tem que constar nisso aí em preço?'" (Ônix).*

Rosa entende que a entrada no mercado de trabalho é um momento carregado de angústias, tanto para ela quanto para colegas, e identifica a necessidade de um preparo mais consistente para essa transição. Essa questão já foi apontada no estudo de Lima *et al*. (2023), que afirmam haver uma falta na graduação quanto ao ensino de conteúdos voltados à prática profissional clínica, como a definição de honorários, ética documental e tarefas administrativas. Assim, os autores concluem que há uma falta de aprofundamento no que diz respeito à teoria e prática no fazer clínico, que prejudica o recém-formado no âmbito do trabalho, justamente como indica a fala de Rosa.

Os egressos entrevistados também concordam com a sugestão de Rosa, afirmando que há sim a necessidade de preparar melhor o acadêmico para o meio profissional. A fala de Ônix, por exemplo, aponta que o profissional autônomo frequentemente se vê despreparado para lidar com os aspectos burocráticos da profissão, principalmente nas questões contratuais e na precificação do serviço. Dessa forma, o jovem profissional se sente desorientado no início de carreira, uma vez que foi capacitado para a área psicológica, porém não para atender a esse tipo de demanda.

Ágata também compartilha essa percepção, trazendo à tona a questão identitária no meio profissional. Segundo a egressa, o campo da Psicologia Organizacional aparenta estar melhor definido quanto a limites e afazeres, o que torna para ela mais clara e específica sua atuação. Para a entrevistada, isso facilitaria a transição do psicólogo organizacional para o mercado de trabalho, enquanto o psicólogo clínico estaria mais desamparado e desorientado. Todavia, essa perspectiva diverge dos apontamentos de Piasson e Freitas (2020), já que os autores relatam que há casos de fragmentação identitária de psicólogos organizacionais, principalmente quando realizam afazeres que não são de sua competência. Desta forma, pode-se concluir que ambas as ênfases necessitam de melhor preparo para o mundo do trabalho, pois, embora o modelo clínico esteja mais consolidado como "profissão de psicólogo", peca quanto à inserção no mercado de trabalho, enquanto o organizacional tem (supostamente) maior oferta, porém corre riscos de descaracterização profissional. Dito isso, a sugestão dos entrevistados sobre a disciplina *Me Formei, e Agora*? pode contribuir para que ambas as vertentes da Psicologia compreendam suas competências, seus direitos e deveres, e não se despersonalizem quanto à sua identidade profissional.

Outro aspecto levantado pelos entrevistados diz respeito às demandas contemporâneas e suas complexidades. Ágata enfatiza a importância de o currículo estar em sintonia com os desafios do momento e do contexto em que o futuro profissional irá se inserir:

> *"Eu adicionaria umas cinco disciplinas extras nessa questão mais contemporânea que eu mencionei antes, espaços de debate da nossa realidade, de uma forma mais contextualizada ao público que a gente tem hoje, né? Até se a gente for pensar nas questões de atendimento mesmo, a gente aprende na graduação, tem dois âmbitos, né? A questão dos diagnósticos e a questão de, se a gente for pegar, sei lá, neurose, psicose e perversão, pensando numa psicanálise. E a nossa demanda contemporânea, ela atendia muito além disso, né? [...] E os diagnósticos também, acho que dependendo da forma com que são abordados, acabam sendo um pouco limitados também, limitadores pelo menos. Então, eu acrescentaria algumas disciplinas mais nesse sentido, né? Também de nos preparar enquanto psicólogos que vai estar atendendo um público com tais questões muito fortes, né? Essa questão da contextualização dos grupos, enfim" (Ágata).*

A fala de Ágata reforça a necessidade de aprofundamento de conhecimentos e sua interlocução com a realidade. Primeiramente, a entrevistada discorre sobre o trabalho do psicólogo centrados no tempo e no contexto em que estão inseridos, visando a um olhar para a cultura, região, o nicho social e as dinâmicas de convívio. Essa demanda já foi apresentada anteriormente, quando a egressa reforçou tal relevância tanto para a prática da Psicologia

como para sua constituição como profissional. De acordo com Maggi *et al*. (2020), o PPC busca constantemente atualizar-se quanto às demandas sociopolítico-econômicas a fim de capacitar o profissional para atender às demandas locais e regionais. Contudo, o relato de Ágata aponta que tais questões merecem mais espaço nas salas de aula, salientando a necessidade de implementar mais discussões sobre o tema. A egressa também faz um alerta sobre à aplicabilidade da teoria clássica frente às demandas contemporâneas. Pode-se entender que, em seu comentário, não faz uma crítica da própria teoria, mas sim sobre como sua aplicação dialoga (ou não) com a realidade. Para tanto, considera-se pertinente haver maior interlocução entre a teoria e a prática, principalmente visando manter a Psicologia em sintonia com as demandas contemporâneas e com as demais áreas do conhecimento.

No encerramento desta fala, Ágata comentou sobre "questões mais fortes", um ponto que se relaciona com o comentário da formanda Íris:

> *"Eu acho que se eu fosse colocar uma coisa nova, assim, na grade curricular, eu colocaria, assim, 'pacientes difíceis' do tipo 'casos extremos'. É, não precisa ser nada sobre teoria, sabe? Eu acho que muito do acolhimento, do que fazer, sabe? Isso é uma coisa que eu vi desde meu estágio em que havia casos extremos. Então era muito violência, muito abuso. Teve uma situação do menino que foi abandonado lá, a mãe levou ele para atendimento e não voltou mais buscar. E aí, o que é que tu faz? Tudo bem, não era eu que tinha que tomar a posição, mas eu estava ali no meio [...] E isso eu acho que poderia vir com exemplos de casos, às vezes das próprias professoras" (Íris).*

Assim como Íris, Violeta também reconhece a relevância dessas questões, porém ressalta a necessidade de identificar a forma e o momento de se abordar o assunto:

> *"No estágio eu tive que manejar uma situação extrema, né, de crise de ansiedade, vinculado com abuso. Então, podemos ter mais cadeiras sobre isso. Realmente, agora pensando, talvez o pessoal que tá lá no sexto semestre não teria como manejar isso, né. Mas eu acho que poderiam existir outras possibilidades também. Até do estudante estar acompanhando, talvez, um dos estagiários mais experientes, sabe?" (Violeta).*

A fala dos entrevistados afirma que o curso de Psicologia poderia oferecer mais espaços voltados à discussão de casos de alta complexidade. Íris, com base em sua experiência de estágio, reconhece que a realidade profissional impõe desafios que, por vezes, não são devidamente elaborados ao longo da formação acadêmica. Tal constatação reforça o estudo de Ferreira *et al.* (2021) sobre abuso infantil. Segundo os autores, há uma evidente falta de preparo por parte de profissionais para lidarem e intervirem em casos de tal complexidade, pela falta de debates e aprofundamentos sobre a temática durante a graduação. Dessa forma,

abordar tais temas mais profundamente nas disciplinas capacita o profissional a enfrentar esse tipo de situação delicada, senão impactante, com segurança para atender aos pacientes que contam com seu acolhimento.

Indo na mesma direção, Violeta concorda com a colega e reforça a importância de disciplinas que abordem esse tópico. Embora compreenda a relevância do assunto, a entrevistada também ressalta sua complexidade e está ciente de que, para trabalhar essa temática, o aluno necessita certo grau de conhecimento prévio e preparo emocional. Essa percepção corrobora o que Sacristán (2013) afirma, ou seja, é preciso ter sensibilidade para identificar o momento ideal para introduzir determinados temas para os alunos.

Uma sugestão proposta por Violeta - que pode contribuir tanto para abordar casos complexos quanto para o amadurecimento profissional dos acadêmicos - é a criação de espaços que permitam a interlocução entre os alunos em momentos intermediários do Curso e com os mais experientes:

> *"Tem uma professora que tá fazendo isso dentro da disciplina dela, que eu achei genial! Ela tá pegando os alunos, escolhendo aqui algum estagiário do SEPA e levando a turma pra sala de espelho. E isso é uma experiência que eu não tive, que eu acho que teria facilitado muita coisa de ver o aprendizado, de entender na prática o que que tá acontecendo ali" (Violeta).*

A proposta interventiva apresentada por Violeta sugere uma interessante articulação entre os acadêmicos que se encontram em diferentes etapas do Curso, mas que podem contribuir no aprendizado mútuo. Em uma de suas falas anteriores, Violeta observa que, à medida que os discentes se aproximam do final da graduação, ocorre uma espécie de divisão que distancia os acadêmicos iniciantes dos avançados. Desse modo, os formandos sentem-se "afastados" dos demais estudantes, uma vez que se concentram apenas em suas atividades de final de Curso ou só interagem com os colegas em seus locais de estágio.

A dinâmica sugerida por Violeta poderia favorecer um espaço de trocas de experiências que permitiria um diálogo sobre aplicabilidade de teorias, atuação clínica, dentre outros. Desta maneira, os alunos passariam a ter uma perspectiva mais ampla sobre o exercício da Psicologia, vinda não só de seus professores, mas também de colegas acadêmicos. Pode-se associar essa troca com a analogia, previamente mencionada, sobre a dinâmica supervisor-estagiário. Se for considerado que os supervisores, professores ou a própria Instituição desempenham uma espécie de *função materna* - que pode proporcionar um ambiente *suficientemente bom* para os alunos -, os formandos poderiam assumir uma função equivalente a de um *irmão mais velho, primo* ou *amigo próximo*. Nesse lugar, representariam

alguém que também passou pelas mesmas experiências dos iniciantes, mas agora tem o conhecimento e a capacidade de transmitir as aprendizagens por meio de um *linguajar* acessível para o *mais novo*. Assim, pensando no *desenvolvimento da profissionalidade,* essa proposta pode ser benéfica tanto para os estudantes - abrindo um espaço de acolhimento de angústias, esclarecimento de dúvidas e trocas de conhecimentos - como para os estagiários construírem mais conhecimentos e refinarem mais sua postura e identidade profissional.

Entre as propostas destacadas nas entrevistas, evidenciou-se a utilização de atividades de dramatização como recurso de aproximação à prática profissional, conforme destacado por Violeta:

> *"Eu acho que poderiam ter tido mais "role-plays", por exemplo. Eu acho que a gente poderia ter ensinado mais 'na prática'. [...] acho que poderiam ter tido mais coisas de manejo de situações específicas, por exemplo, situações de suicídio, crises de suicídio" (Violeta).*

Rubi igualmente destacou essa prática, apontando-a como uma alternativa viável para outras disciplinas:

> *"Eu não sei se é possível, mas eu senti falta, assim, de ter certas dramatizações e simulações de um atendimento psicológico, sabe? Em grupos a gente teve isso durante o semestre inteiro [...] Foi bem legal! Se deu pra fazer na cadeira de grupos, não tem por que não pensar numa possibilidade nas outras?" (Rubi).*

Considera-se que a sugestão das entrevistadas pode ser bastante benéfica para os acadêmicos, pois possibilita que experimentem, por meio de simulações, diferentes formas de atuação do psicólogo. Conforme destacam Sória e Macuch (2024), o *role-play* favorece o desenvolvimento de competências técnicas, emocionais, sociais e comportamentais, além de facilitar a assimilação de conceitos que, muitas vezes, apresentam maior complexidade no processo de ensino. Pensando no *desenvolvimento da profissionalidade*, essa proposta se alinha ao quarto desfecho, *diligência versus inferioridade*, proposto por Erikson (1998). Assim como nas brincadeiras infantis, em que a criança dramatiza e testa o funcionamento do mundo adulto, o estudante pode, por meio dessa prática, aproximar-se de áreas de interesse, compreendendo mais profundamente a atuação profissional.

Violeta sinaliza que tais simulações poderiam preparar melhor o estudante para o ambiente clínico, permitindo-lhe testar em um espaço experimental diferentes alternativas de intervenção e, ao mesmo tempo, descobrir seu próprio perfil profissional. Além disso, esse recurso ampliaria o contato com distintos casos, favorecendo o estudo das psicopatologias, tanto a partir da perspectiva do paciente quanto das possibilidades de atuação do psicólogo.

De modo semelhante, Rubi ressaltou a relevância dessa prática, relatando sua experiência positiva em uma disciplina específica e sugerindo que a atividade fosse incorporada também em outras, em especial nas que envolvem contato direto com pacientes. Contudo, deve-se destacar que essa técnica demanda preparo do professor, que precisa se sentir seguro e disposto a aplicá-la. Desta forma, o *role-play* se apresenta como um recurso propício para o desenvolvimento do profissional, desde que conduzido de forma planejada, potencializando a formação acadêmica e profissional.

Outra sugestão que emergiu nas entrevistas foi a possibilidade de a IES oferecer disciplinas que deem continuidade a determinados conteúdos, como Íris comentou:

> *"A gente não estuda muito Lacan. Eu acho que eu colocaria 'Psicanálise um e dois'. Aqui me pareceu assim que as coisas, elas são mais condensadas. Então na outra faculdade que eu estudei tinha psicanálise um e dois, tinha TCC um e dois. Humanista, humanista era uma só. Sistêmica, tinha sistêmica um e dois. Então, então eles abrangiam, acho que eles abrangiam mais as teorias, assim, e aqui parece que é uma coisa mais condensada" (Íris).*

Rosa concorda com sua colega que sugeriu a implementação de disciplinas que aprofundem os conteúdos das abordagens com as quais os alunos se identifiquem:

> *"Talvez se colocasse mais disciplinas de psicanálise, de TCC, de humanista, de sistêmica. Talvez agregasse mais pro pessoal e a gente não precisasse ir tanto atrás, fora da faculdade, né? Como se fosse mais ou menos uma espécie de um fortalecimento na base teórica que tu tem mais interesse [...] poderia, tipo, ter 'o dois', poderia ter 'psicanálise dois'" (Rosa).*

De forma semelhante, a egressa Rubi também sugere a ampliação de disciplinas que apresentem diferentes abordagens da Psicologia, principalmente para que os alunos tenham contato com esse conhecimento já nos primeiros semestres do curso:

> *"Eu acho que precisa, de repente, de mais cadeiras de abordagens diferentes pro pessoal se sentir mais seguro, pro pessoal saber desde o início. [...] Quando eu entrei na Psicologia, eu não fazia ideia que existiam várias abordagens e que a gente precisava escolher uma em algum momento. Então, eu só pensava assim: 'eu preciso escolher uma abordagem, mas eu nem sei quais abordagens existem'. E eu levei isso até o sétimo semestre. Foi muito difícil. Porque daí as pessoas vinham falar comigo que abordagem tu vai seguir, o que tu vai fazer. [...] Eu acho que talvez isso poderia ser visto um pouco antes, sabe? Então, eu tive a sensação de que eu tive muito tempo perdido [...] que eu não me identificava com aquilo que era passado" (Rubi).*

A partir da fala dos entrevistados, foi possível observar que, uma vez identificados com uma abordagem específica, os alunos desejam se aprofundar no conteúdo de interesse. Tanto

Íris como Rosa criticam o currículo, demandando mais disciplinas sobre as teorias de seu interesse. A proposta do PPC busca contemplar a formação de um egresso capacitado para o exercício da profissão a partir de uma formação generalista, em que terá conhecimento sobre as perspectivas teóricas, bem como sua aplicabilidade (Maggi *et al*., 2020). Por conta disso, o Curso visa a oportunizar ao estudante conhecimentos sobre todas as abordagens para, então, especializar-se naquela com a qual melhor se identifica. Assim, a procura autônoma, seja em cursos extraclasse, seja em grupos de estudos aprofundados, estimula a formação exclusiva do estudante, que é uma das propostas do PPC. Logo, entende-se que, para adicionar mais disciplinas de abordagens específicas, seria necessário fazer uma cautelosa análise para não tendenciar a escolha do aluno, o que é contra os princípios formativos que alicerçam o Curso.

Por outro lado, o comentário de Rubi é pertinente para uma possível intervenção que pode ser benéfica ao processo formativo dos estudantes. A entrevistada destaca a importância de que, já nos primeiros semestres do Curso, os alunos tenham acesso a disciplinas que introduzam as diferentes abordagens da Psicologia, possibilitando-lhes terem familiaridade com as diversas vertentes teóricas. Pode-se pensar na proposta de elaborar uma disciplina introdutória que enfatize os principais elementos que compõem e diferenciam os princípios e as técnicas das diferentes abordagens psicológicas, clarificando para os discentes os fundamentos e as dinâmicas de cada escola teórica.

Para a entrevistada, o fato de não ter conhecido as demais linhas teóricas previamente trouxe angústias que contribuíram para uma sensibilidade emocional ao longo do curso, especialmente no período dos estágios curriculares, quando atravessava o conflito que corresponde à *identidade versus confusão de papéis* (Erikson, 1998). Nesse contexto, a dificuldade de se identificar com uma abordagem impedia que conseguisse vislumbrar com clareza seu papel como psicóloga, desencadeando um conflito interno na busca por compreender seu *eu* pessoal e profissional. Quando, finalmente, encontrou a corrente teórica com a qual se identificava, sua angústia se intensificou, pois reconheceu que estava na reta final da graduação e restava pouco tempo para aprender e aplicar a nova abordagem nos estágios e no TCC. Consequentemente, os últimos semestres foram vivenciados com a sensação de estar "correndo contra o relógio", o que agravou seu sofrimento psíquico e intensificou sua confusão identitária.

Nesse sentido, uma disciplina introdutória que discuta as diferentes teorias ou analise os casos clínicos sob essas perspectivas poderia facilitar ao estudante o conhecimento e experimentar as singularidades de cada dinâmica teórica. Essa estratégia incentiva para que os discentes possam refletir sobre afinidades com as correntes teóricas desde o início do Curso,

trilhando um percurso formativo mais coerente e menos angustiante. Além disso, essa proposta é mais tangível, pois não exige mudanças drásticas na grade curricular, mantém o princípio da formação generalista e evita a necessidade de criar novas disciplinas de caráter avançado ou contratar professores especializados para atender essa demanda satisfatoriamente.

Adicionalmente, a sugestão apresentada anteriormente por Violeta também pode contribuir para suprir essa lacuna. Ao propor os espaços de interação entre estagiários e recém-ingressantes, os estudantes poderiam compartilhar dúvidas, sofrimentos e aprender mais sobre a prática das correntes teóricas. Novamente, reforça-se que um espaço de interlocuções pode oportunizar trocas que por vezes são mais acessíveis entre os estudantes do que com professores. Desse modo, esse momento de diálogo não apenas fortalece o vínculo, mas também propicia o desenvolvimento de redes de apoio, especialmente em um curso como a Psicologia, que, dependendo do caminho escolhido, pode ser uma profissão bastante solitária.

Ainda sobre o aprofundamento dos estudos, Ônix destaca a importância de abordar as atuais produções e contribuições oriundas da América Latina:

> *"Eu tive 'Social II', não estou vendo neste currículo! A Psicologia Social II, para mim, tem que estar nesse curso.[...] A Social I a gente olha muito a questão de produção de Psicologia Norte-Americana e Europeia. A II, a gente fala de Psicologia Latino-Americana, que é a nossa" (Ônix).*

Ônix expressa preocupação ao perceber a ausência da disciplina *Psicologia Social II* na grade curricular. O entrevistado destaca que nesta disciplina eram abordadas as contribuições da Psicologia oriundas do contexto latino-americano, defendendo a valorização dos estudos produzidos por pesquisadores conterrâneos, voltados à nossa realidade social. Esse ponto é extremamente importante, pois contribui com o compartilhamento do desenvolvimento identitário do nosso próprio pensamento científico, apresentando aos estudantes as origens e o desenvolvimento epistemológico da Psicologia na América Latina ao longo dos anos. Prestigiar os trabalhos produzidos localmente fortalece o sentimento de pertencimento ao campo da Psicologia continental, o que contribui significativamente para que os acadêmicos construam uma identidade profissional em consonância com sua realidade. Assim, reconhece-se a relevância da inclusão no currículo de disciplinas como essa que contribuam para que o futuro profissional compreenda as demandas e especificidades da realidade em que vive, desenvolvendo pensamento crítico, ético, contextualizado e comprometido socialmente.

Também foi abordada pelos entrevistados a carga horária de certas disciplinas. Violeta compreende que disciplinas como *Psicofarmacologia* merecem mais tempo de estudo:

> *"A 'Psicofarmacologia', se eu pudesse fazer alguma contribuição, acho que ela teria que ser mais longa, também. E acho que a gente teria que ver mais dos medicamentos que são prescritos. Porque, claro, a gente acaba se aprofundando muito no como que é absorvido o medicamento, mas seria legal também ter como, quais mais são os mais dados" (Violeta).*

Ônix também critica a quantidade de créditos dessa disciplina:

> *"Me chama atenção, porque a carga horária dela é bem curta. Quem lida mais com clínica, hospitalar, tem que ter um conhecimento de fármaco legal. E minimamente ter um conhecimento sobre o assunto. Ela tinha que ser mais longa" (Ônix).*

Apesar de não ser uma atribuição direta do psicólogo, a questão medicamentosa está fortemente atrelada à prática clínica e ao cuidado da saúde emocional, tornando-se pertinente para que o profissional da Psicologia tenha conhecimentos básicos sobre o assunto. Violeta faz uma crítica ao conteúdo na disciplina, comentando que há um foco maior sobre a absorção do medicamento do que sobre os que são prescritos para os pacientes. Seja por questões metodológicas, seja pela carga horária disponível, tal ponto é relevante, pois contrasta, novamente, como algumas disciplinas centram-se mais nas questões teóricas do que na dinâmica prática. Como consequência, deixa-se uma lacuna no posicionamento crítico do estudante quanto à medicação, principalmente no que diz respeito às interações multidisciplinares. Entretanto, assim como sugere Ônix, é possível que, ao ampliar o número de créditos da disciplina, seja possível atender a essa demanda e, assim, preparar o psicólogo para compreender melhor a dinâmica psicoterapia-medicação e qualificá-la para atuar em contextos interdisciplinares junto a outros profissionais da Saúde.

Por último, foi trazida a questão dos estágios obrigatórios, ponto que Ágata critica principalmente pela necessidade de ter que fazer ambos os estágios:

> *"Eu, particularmente, mudaria essa questão de ter os estágios obrigatórios, tanto na área clínica quanto na área organizacional. Particularmente, eu voltaria pra época em que se podia escolher entre um e outro. Eu acho que, assim, é bacana ter as duas experiências? É. Principalmente se o pessoal estiver mais confuso [...] Mas acaba sendo um momento não tão proveitoso estar seguindo, tendo que fazer esse estágio numa área que tu não te identifica, ao mesmo tempo que tu perde espaço pra estar realmente atuando nessa área clínica, por exemplo, que seria a minha identificação" (Ágata).*

O tema dos estágios obrigatórios é alvo de constantes discussões ao longo da história da formação em Psicologia. Antes da reorganização curricular proposta pelas DCNs de 2004, o curso na instituição contava com quatro campos de estágio supervisionados em sua grade curricular: clínico, escolar, organizacional e comunitário (Maggi *et al*., 2020). Após a reformulação das diretrizes, a proposta dos estágios deixaria de estar vinculada a áreas específicas, mas nos campos de atuação de psicólogos em diferentes contextos. Inicialmente, a escolha das ênfases e a realização dos estágios eram opcionais para o acadêmico; entretanto, essa proposta foi revista passando a ser opcional apenas a realização das disciplinas. A fala de Ágata enfatiza um descontentamento por esse modelo, afirmando que esse formato contempla aqueles que estão indecisos e não quem já está identificado com uma determinada área. Todavia, conforme já foi identificado nas falas de outros entrevistados, as experiências de Ágata em contextos diferentes da clínica ampliaram sua visão sobre o exercício da Psicologia, contribuindo para maior identificação com a própria matriz identitária da profissão. Ainda, limitar o estudante a não realizar uma das ênfases curriculares vai contra a proposta de formação generalista das DCNs, tornando-se uma opção inviável e retroativa.

Conforme foi observado nas entrevistas, todos os entrevistados apresentaram propostas contributivas para a formação desse profissional. No que diz respeito à constituição da identidade profissional, pode-se observar que há uma preocupação na questão empreendedora e sobre a realidade do mercado de trabalho, constatando a necessidade de melhor preparar para esse contexto. Entende-se que esta questão está atrelada principalmente ao próprio reconhecimento do sujeito como profissional, pois a atuação prática e seu (auto)reconhecimento no âmbito laboral é o que o faz sentir-se psicólogo e identificado como tal (Lima; Gomes, 2011). Mais ainda, também revela como o Curso está focado nas questões teóricas e na atuação do profissional; contudo, deixa de considerar os caminhos que levam o profissional até sua prática de fato. Ainda foi possível observar que, apesar de alguns formandos reconhecerem a importância desta questão, tal preocupação foi levantada principalmente pelos egressos, revelando a diferença entre o momento de *profissionalidade,* em que cada um dos entrevistados se encontra. Contudo, também foi revelado que a falta desse preparo trouxe prejuízos para aqueles que tentaram ingressar no mercado e desistiram, conforme apresentado em algumas falas, o que torna pertinente discutir tal ponto.

Para os formandos, o principal ponto levantado diz respeito ao aprofundamento das abordagens com as quais mais se identificam. Tal aspecto reforça sua preocupação quanto ao refinamento de sua identidade como psicólogos, com vistas à maior profundidade em apropriar-se da abordagem de preferência. Também foi possível identificar a importância de

trabalhar essas abordagens no início do Curso para clarificar aos acadêmicos as diferentes vertentes da Psicologia, bem como haver mais aprofundamento nelas, objetivando conhecer, experimentar e decidir com qual abordagem deseja trabalhar.

Por fim, esse momento da entrevista serviu para que os participantes pudessem avaliar os principais elementos que gostariam que fossem adicionados ou modificados no currículo para haver uma identidade profissional sólida e preparada para os desafios posteriores aos do mundo acadêmico, independentemente se tais propostas seriam viáveis ou não. Teve também como propósito identificar os impasses curriculares no que tange ao processo formativo dos acadêmicos de modo geral. Enquanto essa subcategoria propôs uma reflexão sobre o currículo e sua relação com o estudante, a próxima subcategoria dá continuidade a esse exercício numa perspectiva individual do sujeito no curso de Psicologia.

6.3.4 “Meu conselho para alguém”

A presente subcategoria tem como objetivo apresentar as contribuições dos entrevistados a partir de um momento de interpretação pessoal sobre sua jornada acadêmica, assim como quais ensinamentos gostariam de repassar para um futuro estudante. Nesse exercício de análise retrospectiva, os participantes refletiram sobre seu percurso formativo, as oportunidades aproveitadas, lacunas percebidas e transformações pessoais. Com base nessas experiências, compartilharam os principais destaques que consideraram pertinentes para aqueles que estão iniciando a graduação, a fim de que possam aproveitar o máximo da vivência acadêmica na trajetória de sua formação profissional.

Rosa destaca a importância do comprometimento com os estudos, considerando-o fundamental na formação profissional:

> *“Eu acho que estudar o máximo que conseguir, porque a Psicologia sem o estudo não dá, né? Querendo ou não, a teoria e a prática, por mais que muitas vezes tu tá na prática, tu não consegue utilizar a teoria que tu pensa, né? Mas eu acho que precisa ter como base, sabe? Pra quando tu sair, ser um profissional que tu saiba aquilo que tá fazendo, sabe. [...] Focar bem na graduação, porque é um período que a gente pensa, ‘ai, que saco’, mas acho que sente falta depois” (Rosa).*

Íris corrobora a fala de Rosa quanto à valorização da leitura:

> *“Vai lendo! Assim, claro que no início tu ainda não escolhe a área que tu quer seguir, assim, né, de teorias, de abordagem. Mas começa lendo. Vai pegando, assim, os livros mais básicos para ler, tem aquele livro da Psicologia, né. Vai lendo Freud também, mesmo depois que tu não queira ir para a psicanálise. É essencial, assim, para tu entender o porquê que surgiu tudo isso, né” (Íris).*

Assim como Íris, Rubi também reconhece a relevância de aprender os fundamentos básicos, além de alertar sobre as consequências de quando se limita a apenas uma perspectiva:

> "*Então, eu acho que eu falaria pra essa pessoa: olha, estuda ou pelo menos tenha conhecimento sobre todas as abordagens e sobre todas as áreas, um pouquinho de cada coisa e depois te preocupa em escolher uma abordagem e uma área ou algo que tu realmente queira fazer. Mas não te prende a uma área específica, Psicologia Clínica ou Psicologia Escolar ou Psicologia do Trabalho. Porque de repente lá na frente tu vai ter que abraçar outras oportunidades, sabe? [...] Eu entrei muito focada na clínica, por exemplo, eu acho que eu deixei passar algumas coisas que de repente seria interessante" (Rubi).*

Por meio das falas apresentadas, observou-se que as três entrevistadas valorizam o estudo contínuo como forma de construir uma base teórica para a formação profissional em Psicologia. Rosa reforça a necessidade de dedicação e o comprometimento com os estudos, reconhecendo que, mesmo que a prática nem sempre demande tudo o que é abordado nas disciplinas, o domínio dos conceitos teóricos contribui para proporcionar confiança no momento da prática profissional. Apesar de haver momentos em que estudar os fundamentos pode ser cansativo e desestimulante, essa formanda enfatiza que esses conhecimentos funcionam como alicerces que darão segurança durante a atuação profissional.

Íris também ressaltou a relevância de se apropriar dos princípios básicos, ainda que o estudante não siga determinada abordagem específica. De acordo com ela, mesmo sem ter definido uma linha teórica, familiarizar-se com os conceitos centrais de diferentes vertentes possibilita compreender as bases epistemológicas das principais referências da Psicologia, o que amplia o olhar do estudante nesse processo de formação acadêmica. Rubi, por sua vez, concorda com as demais participantes e, ainda, compartilha sua própria experiência sobre os riscos de focar-se em apenas uma área de interesse. Conforme a egressa, o desejo de querer se dedicar apenas a uma área específica fez com que não aproveitasse oportunidades que poderiam expandir sua perspectiva como psicóloga. Piasson e Freitas (2020) chamam a atenção para essa problemática, alertando que muitos acadêmicos limitam sua compreensão da Psicologia apenas ao modelo clínico-tradicional, vindo a desconhecer ou confundir o papel da profissão em diferentes contextos. Por conta disso, a entrevistada reforça a importância de aprender os elementos essenciais da formação, pois eles oferecem o respaldo teórico que ampliou as oportunidades de inserção e atuação no mundo do trabalho.

Para tanto, Íris comenta sobre a iniciativa e autonomia em buscar o conhecimento:

> *"Tem que se apropriar também do que está estudando. Não só pelos professores, né, pelo que os professores te passam, mas buscar além disso. Eu acho que isso é um diferencial, assim, para tu chegar bem num estágio, chegar num paciente e*

> *conseguir dar para ele, né, dar para ele um atendimento, assim, de uma pessoa que buscou. [...] Eu olho para aquele paciente e a cada palavra que ele diz, eu estou aprendendo com o que ele está me dizendo. E aí, a partir disso, eu também busco, e eu busco não só para mim entender o que está acontecendo, para o meu conhecimento, mas também para auxiliar ele" (Íris).*

Da mesma forma que Íris mencionou, Ágata corrobora que na profissionalização é necessário aprimorar os estudos além dos conteúdos de sala de aula:

> *"Eu diria algo no sentido de não se ater somente ao que é disposto nas aulas, nas disciplinas. Não que isso não seja suficiente, eu acho que de um modo geral dá realmente uma boa base. Mas que na atuação em si, talvez a gente precise de um pouco mais, assim" (Ágata).*

Seguindo a mesma perspectiva, Violeta concorda com as demais entrevistadas, reforçando que, ao se identificar com determinado conteúdo, deve-se aprofundá-los autonomamente:

> *"Eu diria assim: ó, a partir do momento que tu gostar de alguma teoria, começa a estudar por fora, assim. E modelos mais teóricos também. Eu diria pra não ficar só no que a faculdade ensina. [...] Porque tu vai chegar na clínica e o que te foi ensinado até agora não te capacita pra ser psicólogo na prática. Tenta buscar cursos fora. Esses cursos de extensão, coisas fora, assim. [...] Não se limitar apenas a uma perspectiva, né? É aquilo. Tu tem uma base, mas não limita teu pensamento crítico só ali" (Violeta).*

Apesar de partirem de perspectivas diferentes, tanto Íris como Ágata e Violeta convergem sobre a autonomia do aluno na busca do conhecimento para além do que é formalmente discutido em sala de aula. Íris relata sua experiência de campo, identificando a necessidade de estudar conteúdos específicos para atender melhor ao paciente. Conforme já foi trabalhado anteriormente, Pimenta e Lima (2006) enfatizam que, durante o estágio, o acadêmico precisa compreender tanto seu local de trabalho como seus pacientes. Isso exige buscar saberes que nem sempre são elaborados em sala de aula, mas que se mostram fundamentais na atividade prática. Por conta disso, como reforçaram as participantes no momento anterior, a base teórica também é essencial para procurar conhecimentos conforme as exigências da prática. De forma similar, Ágata também reforça a necessidade de não se restringir apenas ao que é ensinado nas disciplinas, pois, mesmo reconhecendo o valor desses conteúdos, compreende que a prática profissional pode exigir intervenções que não tiveram a oportunidade de ser discutidas em sala de aula.

Violeta, por sua vez, também incentiva a procura autônoma de temas e teorias de interesse. De acordo com a formanda, a atividade profissional traz desafios que ultrapassam os conteúdos trabalhados nas disciplinas, exigindo a necessidade de capacitação. Para ela, o estudante deve sair da posição passiva e assumir o protagonismo de sua formação, principalmente para ampliar o pensamento crítico e original. Dessa forma, Violeta reforça a importância da formação continuada, reconhecendo a relevância das atividades extracurriculares e de cursos de extensão para a constituição da identidade profissional.

Ainda sobre a capacitação profissional, Ágata compreende que a busca de conhecimento não deve ocorrer apenas para a formação clínica, mas também pessoal. Por conta disso, reforça a procura no próprio *campus* universitário:

> *"Então, aproveitar realmente esse espaço acadêmico para realizar essas trocas, para fazer novas buscas. Para aproveitar os próprios professores também, porque às vezes, realmente, nem tem como estar trazendo tudo que eles têm de conhecimento para o espaço da sala de aula ali, no tempo de aula. E isso é uma coisa que eu gostaria de ter feito mais, que hoje, olhando, eu percebo [...] Poder construir esses espaços para além da sala de aula, não necessariamente para além da Universidade. Talvez algumas questões para, enfim, aperfeiçoamento próprio também [...] Buscar a informação dos recursos da Universidade. Porque essa informação é uma das informações que, infelizmente, eu acho que não chega muito bem. Tem muita coisa que eu descobri no final do curso que podia ser feito, por exemplo, sei lá, aprender uma língua, inglês, francês, que fosse" (Ágata).*

A fala de Ágata enfatiza a importância da proatividade do acadêmico em ir atrás das oportunidades oferecidas pela Universidade. Como já foi identificado ao longo das entrevistas, alguns alunos deixam passar experiências que poderiam ser de grande valor para a formação, como a participação em grupos de iniciação científica, cursos de línguas estrangeiras ou estágios não obrigatórios. No caso de Ágata, a egressa lamenta não ter aproveitado algumas dessas possibilidades, reconhecendo que poderiam ter acrescentado de forma relevante tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto profissional. Nesse sentido, ela destacou o valor do diálogo e da comunicação entre alunos, professores e a Instituição. Ela entende que é, a partir dessas trocas, que há favorecimento ao acesso à informação, à descoberta de oportunidades e até mesmo ao surgimento de novos projetos em parceria com outros colegas. Ainda assim, salienta-se a importância da autonomia e da iniciativa pessoal própria do acadêmico, pois é necessário distinguir o que a entrevistada referiu como a informação que "não chega muito bem" com o desinteresse ou a falta de engajamento diante desses assuntos.

Ônix reforça a importância do cuidado consigo mesmo e também com o autoconhecimento:

> *"Tem que gostar de pessoas e se conhecer minimamente. Uma coisa que eu fui aprender depois que eu fui entrar na terapia, né? Depois de já quase me formando. Tipo: 'começou a psico, talvez é legal tu já começar a fazer terapia'. Começar a te conhecer minimamente, porque tu é a tua ferramenta de trabalho, é tu que faz as coisas, né? Tu vai se emprestar em, talvez, 50 minutos pra outra pessoa te usar, da consciência dela, te usar e vice-versa. E tu não pode se sentir mal com isso. Às vezes tu vai se sentir cansado, mas tem que saber o que é teu e o que não é teu" (Ônix).*

Um ponto importante levantado por Ônix diz respeito ao autocuidado. Macêdo, Souza e Nunes (2021) enfatizam que reconhecer o papel de se tornar psicólogo é ter ciência tanto de seus limites e suas fraquezas quanto de suas conquistas. Demanda, portanto, autoconscientização e busca de equilíbrio pessoal, que podem ser alcançadas por meio de um processo psicoterapêutico. Muitas vezes, os estudantes, ao se dedicarem intensamente em alcançar metas pessoais e contemplar as demandas acadêmicas, ocasionam prejuízos à saúde mental (Rudnicki; Carlotto, 2007). Tal preocupação já foi identificada anteriormente em algumas falas de Rubi, apontando as consequências da sobrecarga nos últimos semestres da graduação. Por conta disso, Rudnicki e Carlotto (2007) salientam o cuidado quanto aos possíveis impactos emocionais, bem como estar preparado e ter as ferramentas emocionais necessárias para lidar com as imprevisibilidades (Macêdo; Souza; Nunes, 2021) ao longo da formação ou nos locais de estágio.

Ainda, Ônix reforça que essa questão não se restringe apenas ao ambiente acadêmico, mas também à prática profissional. Na sua citação: "Tu é a tua ferramenta de trabalho", o egresso enfatiza a necessidade de um preparo emocional e psicológico adequado que permita desempenhar seu exercício laboral sem gerar danos à própria saúde. Como medida preventiva, o entrevistado sugere o acompanhamento psicoterapêutico como um caminho para promover o autoconhecimento, que permite ao sujeito elaborar tanto sobre situações relacionadas ao seu presente quanto de seu passado. Além disso, o autoconhecimento auxilia para que o profissional reconheça suas potencialidades, mas respeite seus próprios limites. Faz, então, relembrar de frases presentes em diferentes profissões que lidam com o *outro*: "Cuidar de quem cuida", sublinhando a importância do cuidado consigo mesmo como parte essencial do exercício profissional.

Por fim, é possível compreender que, nesse momento da entrevista, em que houve uma retrospectiva acadêmica, os entrevistados estariam vivenciando o que poderia ser equivalente

ao que se entende ser o sétimo e oitavo estágios do *desenvolvimento da profissionalidade*. Ao refletirem sobre suas trajetórias, identificaram quais fatores foram significativos para sua formação e que aprendizagens gostariam de transmitir aos futuros estudantes. No caso das formandas, houve a valorização dos conteúdos ensinados ao longo das disciplinas, porém a necessidade de desenvolver a autonomia para aprofundar-se nas áreas de interesse. Isso evidencia a relevância das bases epistemológicas que por vezes ficam ofuscadas pela excitação de querer se aprofundar apenas em campos específicos. Os egressos também retomam esse tópico ao reconhecerem a graduação como um tempo de experimentação e autoconhecimento. Ao incentivarem os novos alunos para que usufruam ao máximo a experiência acadêmica - seja ao explorarem as diferentes vertentes da profissão, seja como aproveitarem as possibilidades oferecidas pela Instituição -, revelam como valorizam e confiam na Universidade, como um espaço acolhedor que lhes serviu de lar formador.

Por último, Ônix salienta a importância do autocuidado e autoconhecimento, ao longo da formação. Essa contribuição reforça que, à medida que o novo estudante se aprofunda no campo da Psicologia, é igualmente necessário que conheça a si mesmo. Isso indica que o desenvolvimento da identidade profissional requer, antes de tudo, o fortalecimento da identidade pessoal. Tal processo contribui para que o acadêmico adquira os requisitos necessários para atravessar os diferentes estágios do *desenvolvimento da profissionalidade* de forma positiva, preparando-o para ingressar no mercado de trabalho.

Como fechamento desta etapa, destaca-se que todos os entrevistados desejaram deixar uma contribuição a partir de suas experiências, com o intuito de contribuir para que os novos estudantes enfrentem com menos dificuldade ou tenham menos lacunas durante a constituição da sua identidade profissional. Com isso, conclui-se esta fase de análise e preparo, para o próximo capítulo, a proposta dos oito estágios do *desenvolvimento da profissionalidade*.

7 DESENVOLVIMENTO DA *PROFISSIONALIDADE*: ANÁLISE E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO SUPERIOR

A análise de dados realizada anteriormente possibilitou identificar elementos que compõem o alicerce que sustenta uma possível aplicação da teoria de Erikson (1976, 1987, 1998), para compreender melhor a formação profissional.

Inicialmente, foi sugerido construir uma proposta análoga a todos os estágios do desenvolvimento psicossocial, isto é, considerando desde os termos, o desenvolvimento, os fundamentos e elementos que constituem cada desfecho eriksoniano para transpor ao desenvolvimento profissional. Entretanto, à medida que se aprofundava a discussão dos dados coletados, foi identificado que, apesar de existirem fortes alinhamentos em alguns estágios, não era possível enquadrar literalmente cada momento da construção da identidade profissional em cada desfecho. As singularidades específicas, tanto do contexto da *profissionalidade* quanto da teoria eriksoniana impedem uma analogia direta. Por essa razão, a proposta do *desenvolvimento da profissionalidade* não consiste em fazer uma transposição literal da teoria de Erikson (1976, 1987, 1998), mas utilizá-la como inspiração para a abertura de uma possível aplicação. Dito isso, será feita uma associação que respeite tanto os fundamentos do desenvolvimento psicossocial quanto a formação e o desenvolvimento profissional.

Para esse primeiro momento, sugeri termos que melhor correspondem às nuanças do *desenvolvimento da profissionalidade.* Ressalva-se que os mesmos são propostas iniciais, passíveis de refinamento e modificação, à medida que novas pesquisas forem realizadas. A seguir, apresento um quadro síntese com os meus termos, a matriz norteadora e os momentos correspondentes com a teoria de Erikson:

Quadro 7 - Estágios de Erikson e Estágios da *Profissionalidade*

(continua)

Estágio de Erikson	**Pergunta norteadora**	**Virtude**	**Patologia**	**Estágios da *Profissionalidade***
1. Confiança vs. Desconfiança	O mundo é confiável?	Esperança	Retraimento	Adaptação vs. afastamento
2. Autonomia vs. Vergonha/Dúvida	Posso me virar sozinho?	Força de Vontade	Compulsão	Autodeterminação vs. dependência/desorientação
3. Iniciativa vs. Culpa	Posso tomar iniciativa?	Propósito	Inibição	Intrepidez vs. passividade
4. Diligência vs. Inferioridade	Posso ser competente?	Competência	Inércia	Proatividade vs. hesitação

(conclusão)

5. Identidade vs. Confusão de Papéis	Quem sou eu?	Fidelidade	Repúdio	Coerência vs. fragmentação
6. Intimidade vs. Isolamento	Posso me comprometer com os outros?	Amor	Exclusividade	Compromisso vs. alienação
7. Generatividade vs. Estagnação	Estou contribuindo com algo maior?	Cuidado	Rejeição	Contribuição vs. paralisação
8. Integridade vs. Desespero	Minha vida fez sentido?	Sabedoria	Desdém	Legado vs. insignificância

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Enquanto a coluna da esquerda apresenta os oito estágios do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1998), na extremidade direita reúne os oito estágios que proponho para o *desenvolvimento da profissionalidade*. Conforme é possível observar, a parte central do quadro apresenta os pilares que sustentam os desfechos para ambos os modelos, sendo eles as perguntas norteadoras, virtudes e patologias de cada fase. Apesar de necessitar de pequenas adequações que serão elaboradas a seguir, sua essência permanece, tornando possível uma transposição dos progressos delineados por Erikson e os percursos vividos pelos acadêmicos, configurando, assim, uma espécie de *ciclo da profissionalidade.*

Na sequência, serão apresentados os oito estágios do *desenvolvimento da profissionalidade,* acompanhados de suas articulações com a teoria eriksoniana. Destaco que esta proposta busca não se restringir apenas ao Curso de Psicologia. A escolha desse Curso, assim como a fala dos entrevistados, serviu como um norteador para observar, analisar e sustentar as nuanças desse processo. Contudo, a estrutura teórica foi elaborada com a perspectiva de aplicabilidade mais ampla, visando a compreender a constituição da identidade profissional de forma que possa ser adaptada e aplicada a outras graduações.

7.1 ADAPTAÇÃO VS. AFASTAMENTO (CONFIANÇA BÁSICA VS. DESCONFIANÇA)

A matriz do primeiro desfecho enfrentado pelos acadêmicos é o que corresponderia ao conflito *confiança básica vs. desconfiança.* Enquanto que, para Erikson (1976), nesse estágio a criança está aprendendo a confiar no *mundo*, precisando de um *cuidador* que lhe traga segurança, no *desenvolvimento da profissionalidade*, o *mundo* para o acadêmico pode ser compreendido como a *área de formação* escolhida. Isso quer dizer que não se trata necessariamente da faculdade em si, mas a *profissão* como o horizonte de referência. Por

conta disso, penso que o desfecho principal se refere ao conflito no qual o sujeito irá se *adaptar* ao novo contexto, enquanto a resolução negativa seria o *afastamento.* A ideia de afastamento oferece margem a um duplo sentido: pode representar tanto o *afastamento* no sentido de desligar-se do Curso, como o *retraimento*, quando o estudante se mantém no Curso de graduação por ele escolhido, porém distante e afastado dos colegas e/ou professores.

Durante esse período inicial, a Universidade, os professores e os colegas desempenham função análoga ao *cuidador*, proporcionando ao aluno as ferramentas necessárias nesse percurso. Assim como a criança precisa de estabilidade para confiar, o estudante necessita de um ambiente formativo que ofereça clareza, coerência e apoio. As disciplinas também assumem papel fundamental ao introduzir para o discente os fundamentos teóricos do Curso, bem como o método de ensino proposto.

Contudo, não se deve reduzir a responsabilidade da profissionalização do aluno apenas à instituição. Penso que jamais o estudante deve ser visto como uma *tábula rasa,*[25] que ingressa na Universidade desprovido de experiências e repertórios prévios. Ao contrário, deve-se considerar suas expectativas, seus contextos familiares, históricos e pessoais, como fatores que influenciam ou distanciam o discente do curso, no qual está se matriculando. Pensando no caso de evasão no Ensino Superior, Araújo *et al*. (2023) afirmam que existem diferentes motivos que levam o sujeito a tal decisão, como a não identificação com a carreira escolhida, a falta de informações antes de se matricular e/ou a urgência na tomada de decisão - muitas vezes influenciada por questões pessoais ou pressões sociais. Tais fatores fazem com que muitos estudantes ingressem na graduação já considerando a possibilidade de migrar para outra formação.

Tratando-se dos entrevistados desta pesquisa, observou-se que todos apresentaram segurança inicial quanto à escolha profissional, conforme evidenciam os relatos presentes na categoria 6.0. Isso contribuiu para que enfrentassem os desafios iniciais com maior confiança e otimismo. O fortalecimento dessa *confiança básica* se mostrou essencial no início do Curso tanto para familiarizar-se com a rotina universitária quanto para instigar a motivação e inspiração diante da jornada acadêmica, especialmente ao entrarem em contato com os conteúdos das disciplinas cursadas.

Entretanto, esse processo não é isento de dificuldades. Quando o estudante se sente desamparado diante de conteúdos complexos, da falta de entrosamento com colegas ou da sensação de inadequação ao perfil acadêmico, podem emergir sentimentos de insegurança e

[25] Ideia original de John Locke (2019) na qual a mente humana nasce como um “papel em branco”, desprovido de quaisquer conhecimentos inatos, que provêm direta ou indiretamente da percepção sensorial.

desmotivação. Essa questão foi identificada, por exemplo, quando alguns participantes criticaram as disciplinas de formação geral ou relataram dificuldades de se adaptar ao perfil EaD. Esse último aspecto, conforme os dados analisados, acarretou desconfianças a ponto de levar uma das formandas a cogitar o *abandono* do Curso.

Nesse ponto, retoma-se novamente a importância da IES. Embora penso que não se deve responsabilizá-las, integralmente, pelo sucesso formativo dos estudantes, cabe à Universidade criar um ambiente que seja simultaneamente instigador e acolhedor, capaz de sustentar o engajamento do aluno. Conforme destacam Ambiel e Barros (2018), quanto mais adaptado o aluno estiver ao curso - nos aspectos emocionais, sociais e à instituição -, menores são as chances de evasão por motivos relacionados à carreira. Esse preparo, por sua vez, também contribui para que o acadêmico desenvolva a *confiança básica*.

Assim, pode-se concluir que, quando o desfecho deste estágio é positivo, o aluno desenvolve a virtude da *esperança*. Para Erikson (1998), a superação deste conflito resulta na confiança da criança que, mesmo diante de frustrações ou dificuldades futuras, haverá sentido, apoio e possibilidade de satisfação. Essa virtude manifestar-se-á para o estudante como motivação para que siga aprendendo, bem como tenha expectativas tanto no *novo* - o ambiente universitário - quanto na sua formação profissional.

Por outro lado, quando a criança não consegue estabelecer confiança suficiente no mundo ao seu redor, seja pelo fato de o *meio* ser inconsistente, negligente ou hostil, ela internaliza que o mundo é imprevisível, perigoso ou indiferente. Erikson (1987) definiu isso como a patologia básica chamada *retraimento*, que pode ser relacionada diretamente com o *desenvolvimento da profissionalidade*. Se o estudante não desenvolver a segurança necessária, compreenderá o *novo* - ambiente acadêmico - como *ameaçador,* gerando sentimentos de *paralisia* ou de se *isolar*. Essa dificuldade pode comprometer sua participação ao longo das disciplinas, assim como o estabelecimento de relações com os pares, levando a uma convivência apenas superficial de *coexistência* com os colegas de aula (Marin; Stecanela, 2018) ou, em casos mais críticos, até mesmo a desistência do Curso. Nessa perspectiva, cabe questionar se a entrada no Ensino Superior, tal como está configurada, é um ambiente inspirador e se proporciona ao acadêmico a confiança necessária para sustentar as bases do seu percurso rumo à formação profissional.

7.2 AUTODETERMINAÇÃO VS. DEPENDÊNCIA/DESORIENTAÇÃO (AUTONOMIA VS. VERGONHA/DÚVIDA)

Erikson (1976) nomeou o segundo conflito de *autonomia vs. vergonha/dúvida*, em que a criança começa a ter controle de seu corpo, conseguindo separar o que é seu do outro e explorar o meio social. São seus primeiros entendimentos sobre limites e regras sociais, envolvendo tanto a compreensão de seu funcionamento quanto a maneira adequada de se portar no mundo. Para o acadêmico, esse conflito refere-se às complexidades das normas e diretrizes presentes no contexto universitário, no funcionamento da IES e sua atitude frente à essa realidade. Nesse estágio, os estudantes começam a compreender suas responsabilidades na formação profissional, cientes de que são os protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento. Surge, então, o comprometimento com tarefas e responsabilidades, pois depende exclusivamente de si mesmo para atingir seus objetivos.

Essa dinâmica foi identificada na organização pessoal dos entrevistados, cada qual com obstáculos particulares para alcançar a formação profissional. A necessidade de conciliar questões pessoais com as demandas acadêmicas - como prazos, leituras, provas e tarefas - exige que o aluno busque um equilíbrio entre uma rotina produtiva e uma organização saudável, a fim de otimizar seu desempenho e garantir um crescimento salutar e eficaz. Contrariamente, poderá ocorrer uma *sobrecarga,* que afetará o desenvolvimento da *autonomia.*

Para tanto, estabeleço uma analogia entre o que Erikson (1976) denominou de *meio ambiente* com o que chamo de *figura do mediador*. Nesse estágio, o autor sustenta que *meio ambiente* assume o complexo desafio de, simultaneamente, encorajar a criança a desenvolver sua autonomia e protegê-la de eventuais prejuízos arbitrários que possam comprometer seu crescimento. Transpondo essa ideia para o contexto acadêmico, atribuo tal função no papel exercido pelo coordenador do Curso, pelos professores ou pelos colegas mais experientes, que auxiliam no processo de desenvolvimento da autonomia acadêmica. Esse aspecto é ilustrado no relato da participante que, a partir de diálogos com pares no segundo semestre do Curso, conseguiu estruturar sua organização disciplinar e ganhou segurança para se preparar para o próximo semestre. Todavia, deve-se atentar quanto a qualidade e a medida desse auxílio, pois seu excesso pode resultar em *dependência* ou *submissão*.

Esse equilíbrio se mostra igualmente necessário na relação aluno-professor. Ao longo das entrevistas, os participantes ressaltaram a importância da participação dos docentes, principalmente no incentivo à sua autonomia para a formação do pensamento crítico.

Contudo, quando a *figura mediadora* assume uma postura excessivamente rígida ou tirânica, pode fazer com que o aluno regrida ao invés de progredir. Para Erikson (1998), tal atitude pode aumentar a insegurança da criança e agravar sentimentos de vergonha ou dúvida. Utilizo aqui, como exemplo, a seguinte situação: um supervisor de estágio extremamente rígido que constantemente inibe ou constrange seu estagiário. Tal atitude repercurtirá diretamente na constituição de sua identidade pessoal e profissional, pois o estudante ainda está em um momento de tentar compreender o *mundo* que se insere e a forma de atuar nele. Como estudante, poderá ter dificuldades de apropriar-se dos conteúdos. Como profissional, poderá se questionar quanto às suas decisões, duvidando de sua própria capacidade. Com isso, o discente assume uma postura *insegura* e *passiva*, necessitando a aprovação do *outro* ou, até mesmo, estabelece *dependência* dele.

O encontro de equilíbrio entre intervenção e flexibilização na relação professor-estudante é um tema gerador de discussões no ambiente educacional. A tese de Melo (2019) sobre a tríade relacional aluno-tutor-orientador na constituição de autonomia estudantil traz relatos sobre contradições entre *cobrança* e *independência*, revelando que o docente vive uma tensão paradoxal: se é exigente com o aluno quanto às suas atividades, torna-se um *vigilante*, mas se não cobra as atividades, ele não as faz. Dessa forma, evidencia-se o quão desafiador é encontrar o ponto de equilíbrio na linha tênue entre *autonomia* e *dependência*, assim como a melhor forma de contribuir para a formação identitária do discente.

A virtude desenvolvida nesta fase é a *força de vontade*. Segundo Erikson (1998, p. 68) a "*força de vontade* rudimentar apoia a maturação da livre escolha e da autocontentação", ou seja, sustenta a capacidade de agir com autonomia em direção a um propósito que lhe proporciona satisfação. No que concerne ao *desenvolvimento da profissionalidade*, sugiro o uso do termo *autodeterminação*, por alinhar-se à disposição e ao empenho do sujeito em busca de conhecimento e de se aprofundar continuamente nos fundamentos que, progressivamente, irão constituir sua identidade profissional. No entanto, a ausência desta *autonomia* pode resultar na *dependência* ou *desorganização*, termos que proponho como a polaridade deste conflito. Nessa condição, o acadêmico ficará retraído e passivo diante de suas próprias decisões, necessitando constantemente de apoio externo para se sentir seguro quanto aos próximos passos. Tal *dependência* compromete não apenas o desempenho acadêmico imediato, mas pode vir a se estabelecer como um padrão de insegurança profissional que o acompanhará ao longo da carreira. Por conta disso, reforça-se a

necessidade do equilíbrio entre exigência e acomodação, favorecendo tanto a autonomia quanto a confiança necessária para a consistência da identidade profissional.

7.3 INTREPIDEZ VS. PASSIVIDADE (INICIATIVA VS. CULPA)

O terceiro conflito descrito de Erikson (1976, 1987, 1998) corresponde à polaridade *iniciativa vs. culpa*. Nesta fase, a criança começa a identificar as diferenças sexuais e reconhecer seu papel na cultura. Passa, também, a tomar iniciativas e almejar metas, adquirindo um senso de responsabilidade. Assim, busca ampliar sua autonomia, experimentando-a na imaginação, no brincar e demais interações sociais. Quando tais iniciativas são apoiadas, emerge a virtude *propósito*, que, segundo Erikson (1987), representa a capacidade de direcionar a energia da ação para objetos significativos. Em contrapartida, se a criança for excessivamente punida ou inibida, pode desenvolver sentimentos duradouros de culpa, reprimindo sua espontaneidade e retraindo sua iniciativa.

Pensando na perspectiva do acadêmico, neste momento começa a "arriscar-se" no contexto universitário. Passa a elaborar e compartilhar seu pensamento crítico, manifestando seu lado autêntico que fora desenvolvido em consonância com o que aprendera até então. Assim, testa suas hipóteses e posiciona-se diante do *outro* - podendo ser seus professores, colegas ou a própria IES. É um período de experimentação ativa, no qual o aluno procura ampliar sua formação para além da sala de aula e explorar sobre assuntos de interesse pessoal.

Conforme foi observado na subcategoria 6.1.2, muitos começam a se envolver em grupos de estudo, iniciação científica, cursos de extensão e estágios não curriculares. Esse movimento aponta tanto a coragem de explorar novos territórios quanto a percepção de que o *mundo do conhecimento* é mais vasto do que inicialmente imaginava. Mais ainda, a experiência adquirida por meio dessas vivências contribui para que o estudante desenvolva novas habilidades, sinta satisfação e se prepare para futuros desafios.

Entretanto, tal processo também envolve riscos, e é nesse ponto que reside o perigo deste estágio. A necessidade de se expor e de assumir responsabilidades pode gerar o *temor de falhar* ou de não corresponder às expectativas. O estudante, diante de cobranças excessivas, experiências frustrantes ou falta de espaço para se expressar, pode internalizar a ideia de que sua contribuição não tem valor. Todavia, não se trata de privar o indivíduo de quaisquer frustrações, pois isso tampouco seria benéfico. Trata-se de prepará-lo para que consiga compreender os erros e transformá-los em novas aprendizagens. Se o sentimento de desvalia prevalecer, o resultado será a *retração* da iniciativa, que pode manifestar-se como

dificuldade em desenvolver raciocínio crítico, medo de posicionar-se em debates e receio de assumir atividades que o exijam como protagonista. O discente poderá ter medo de se prontificar e carregar a culpa do que gostaria de ter feito ou dito, mas não conseguiu executar.

As consequências se tornam visíveis quando há desinteresse por parte dos acadêmicos em procurar atividades extracurriculares ou quando utilizam estratégias de esquiva para evitar sair de sua "zona de conforto". Durante a análise dos dados, foi possível identificar que alguns entrevistados utilizavam justificativas para não procurarem atividades extracurriculares ou integrarem grupos de pesquisa. Coincidentemente, ou não, os mesmos entrevistados demonstraram maior dificuldade na transição para as atividades práticas, comparativamente àqueles que participavam de estágios não curriculares ou atividades extraclasse. Essa inércia compromete tanto o desenvolvimento de sua criatividade quanto de sua preparação para etapas mais avançadas do Curso, quando serão exigidas autonomia e iniciativa na busca por locais de estágio ou práticas profissionais.

Diante disso, tratando-se do *desenvolvimento da profissionalidade*, proponho, como sugestão, nomear o desfecho positivo deste estágio como *intrepidez*, entendendo-a como a iniciativa manifestada na forma de coragem criativa e segurança para explorar novas possibilidades. Em consonância com Erikson (1976,1987,1998), o resultado deste conflito culmina no *propósito*, podendo ser tanto para sua trajetória acadêmica como também para sua formação profissional. Desta forma, a *intrepidez* favorece a construção da identidade do estudante de graduação, o qual, progressivamente, refinará sua identidade profissional. Por outro lado, a ausência de iniciativa pode conduzir à *passividade*, acompanhada pelo sentimento de culpa, seja por ter hesitado ou por ter permanecido em silêncio quando desejava se manifestar.

7.4 PROATIVIDADE VS. HESITAÇÃO (DILIGÊNCIA VS. INFERIORIDADE)

O quarto estágio do desenvolvimento psicossocial é marcado pelo conflito *diligência versus inferioridade*. Segundo Erikson (1987), nesse período a criança em idade escolar demonstra crescente interesse pelo mundo adulto, imitando diferentes papéis e profissões em suas brincadeiras. Trata-se de um momento crucial em que busca aprimorar suas habilidades, engajar-se em tarefas mais complexas e conquistar reconhecimento por suas realizações. As habilidades desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento da virtude *competência*, compreendida como a capacidade de aplicar conhecimentos produtivamente, superar desafios e lidar com as inevitáveis comparações com pares (Erikson, 1998).

Assim como a criança experimenta diferentes papéis no brincar, o universitário vivencia esta exploração por meio de disciplinas que apresentam diferentes perspectivas de atuação profissional. Logo, este período se caracteriza pela continuidade da elaboração do pensamento crítico e da aplicação de conhecimentos teóricos, mediante estudos de caso, análises teóricas e simulações entre colegas. Essas dinâmicas contribuem para que o estudante amadureça sua percepção sobre o curso de graduação, compreendendo mais profundamente sua aplicabilidade, as particularidades e os variados campos de atuação.

Pode-se entender que uma característica marcante desse conflito é a relação social. No contexto acadêmico, ela se manifesta em diferentes cenários: nas preferências pessoais, nas vertentes teóricas, nas áreas de atuação, bem como na própria eficácia em relação aos colegas. Tal comparação apresenta natureza ambivalente, pois, assim como pode ser uma fonte de estímulo para o aperfeiçoamento e a aprendizagem, pode resultar em sentimentos de inadequação e impotência quando as expectativas não são atendidas. Conforme destaca Erikson (1976), se o sujeito se desespera com as ferramentas ou habilidades que possui, poderá perder a confiança em si ou seu reconhecimento no grupo, desenvolvendo, assim, um sentimento de inferioridade.

Ao longo da análise dos dados, os entrevistados demonstraram satisfação com as primeiras aplicações teóricas nas análises de filmes, estudos de casos ou outros tipos de atividades de sala de aula. Todavia, emergiram também críticas, principalmente quanto à ausência de tarefas mais dinâmicas, como *role-plays*, que, segundo os entrevistados, poderiam favorecer mais efetivamente a transição inicial entre teoria e prática. Além disso, os mesmos acreditam que esse tipo de exercício poderia contribuir para o desenvolvimento de segurança, autonomia e engajamento crítico dos alunos. De acordo com Paulino *et al.* (2019), o *role-play* favorece o aprimoramento de competências essenciais ao simular cenários que estimulam a problematização da realidade, especialmente no que se refere à relação social do acadêmico com o *outro*, promovendo o cuidado empático e a formação de vínculos. Nesse sentido, sugere-se que esse tipo de vivência pode oferecer um preparo que contribua para que o discente esteja mais capacitado ao avançar aos estágios curriculares obrigatórios ou mesmo em situações além do espaço universitário.

E esses dois últimos levantam preocupações, principalmente pelo fato de alguns entrevistados relataram sobre os desafios na transição para os estágios curriculares. De acordo com os dados analisados no capítulo anterior, há uma dificuldade quanto à iniciativa de buscar locais de estágio e à disposição para assumir tarefas que ultrapassam a rotina ou o mínimo esperado. Penso aqui numa analogia às crianças que não conseguem ser criativas no

brincar, ou que se mostram desestimuladas a explorar novas brincadeiras. Nesse sentido, observou-se uma diferença marcante entre os entrevistados: de um lado, aqueles que *hesitam* diante de diferentes oportunidades e limitam-se a experiências mínimas; de outro, os que se engajaram em atividades extracurriculares e buscaram *proativamente* novas experiências. Logo, essa fragilidade, somada ao fato de a maioria dos entrevistados apresentar as mesmas dificuldades, revela possível superficialidade nesse estágio da *profissionalidade* ao longo da graduação, aspecto que merece ser melhor investigado.

Por fim, essa tensão entre *proatividade* e *hesitação* pode ser compreendida à luz do quarto estágio do desenvolvimento *diligência vs. inferioridade*. Para Erikson (1976), esse momento envolve a construção da *competência*, virtude alcançada a partir da capacidade de aplicar conhecimentos e enfrentar desafios, superando sentimentos de inadequação. Transpondo esse raciocínio para o *desenvolvimento da profissionalidade*, quando o desfecho se desenvolve positivamente, é possível observar que o estudante assume uma postura *proativa* frente às oportunidades de formação, fortalecendo seu senso de competência e sua identidade profissional. No entanto, a *hesitação* diante dos desafios ou a permanência em uma "zona de conforto" podem enfraquecer esse processo, prolongando inseguranças e limitando o amadurecimento de uma postura mais crítica e autônoma frente ao exercício profissional. Desta forma, a virtude dessa etapa é a *competência*, alinhando a sabedoria da teoria aprendida com a habilidade de colocá-la em prática de forma responsável e contextualizada.

7.5 COERÊNCIA VS. FRAGMENTAÇÃO (IDENTIDADE VS. CONFUSÃO DE PAPÉIS)

O quinto estágio do desenvolvimento psicossocial de Erikson manifesta-se na adolescência ou no início da idade adulta, caracterizado pelo conflito *identidade vs. confusão de papéis.* Nessa situação, o indivíduo se questiona profundamente sobre seu *eu*, seu futuro e seu lugar no mundo. Isso ocorre, principalmente, por ser um momento em que o indivíduo não apenas precisa fazer escolhas e se posicionar diante delas, mas também será cobrado a tomar essas decisões. Da mesma forma que a criança passa a ser chamada de *adolescente*, o mesmo ocorre com o acadêmico, que se torna um *estagiário*, assumindo, simultaneamente, um novo grau de autonomia e de responsabilidades. Além da busca do autoconhecimento, há a procura pelo reconhecimento do *outro*, seja por parte de seus professores, seja no convívio com colegas de faculdade. Essa relação pode ser tanto na *convivência formal*, em trocas em torno das temáticas de sala de aula, como na *convivência informal*, encontros despretensiosos motivados pelo prazer de estar juntos (Marin; Stecanela, 2018).

Similarmente à adolescência, a transição para os estágios tende a ser um momento consideravelmente "turbulento", pois o estagiário vive um conflito semelhante ao do adolescente: ainda não é um profissional de fato, tampouco é um aluno iniciante. Por conta disso, pode ser um período *questionador*, no qual o discente pode vir a "desafiar" a instituição ou professores, manifestando certa *rebeldia* em relação ao Curso. Esses confrontos não ocorrem aleatoriamente, mas como tentativas de compreender, avaliar e até mesmo testar os fundamentos, propostas e objetivos da IES e de certas disciplinas. Os participantes do estudo revelaram esse tipo de comportamento quando elaboraram suas angústias e frustrações diante de condutas de disciplinas, de professores ou de locais de estágio. Durante as entrevistas, eles mesmos apresentaram sugestões de melhorias, variando de propostas factíveis às intangíveis. Esse tipo de situação corrobora as contribuições de Erikson (1976) sobre o quinto estágio do desenvolvimento, uma vez que o jovem, na busca de consolidar sua própria identidade, tende a questionar autoridades, normas e expectativas sociais. Por conta disso, o papel tanto do professor quanto da instituição é compreender os movimentos do estudante e mediar essa tensão não como afronta, mas como um processo de autorreflexão e construção pessoal.

A consolidação identitária também acontece ao longo das práticas acadêmicas, em que os estudantes irão refinar cada vez mais seu perfil profissional e definir sua abordagem teórica. Todavia, esse momento pode ser consideravelmente conturbado, principalmente quando há uma dificuldade do próprio estudante de reconhecer-se. Isso pode ser observado no relato de uma entrevistada sobre a pressão em não conseguir identificar-se com a abordagem teórica de sua supervisora ou à que ela supõe que a IES seguia. Como alternativa de defesa, a entrevistada assumiu uma postura *rígida* e *inflexível*, o que resultou em um sentimento de distanciamento e desamparo. Tal situação acabou ganhando uma proporção que a levou a ter crises emocionais. Após uma autoanálise, a própria entrevistada compreendeu que a pressão maior vinha de si mesma, o que corroborou numa *fragmentação identitária*. Essa questão se desdobrou para além da faculdade, quando - após conhecer mais sobre si mesma e sobre seu próprio perfil como profissional - conseguiu trabalhar suas lacunas e firmar-se profissionalmente.

Ainda durante essa fase da *profissionalidade*, por ser um momento de experimentações, o estudante poderá modificar facilmente suas concepções em curto espaço de tempo. É o que Erikson (1987) nomeou de *identidade moratória*, que permite ao adolescente interpretar diferentes papéis sem necessitar se comprometer ainda com nenhum deles. Pensa-se, então, nos diferentes *estágios obrigatórios*, em que o discente transitará pelos diferentes campos de atuação sem precisar definir ainda em qual irá se manter. Essa experiência contribuiu

significativamente para o desenvolvimento de alguns entrevistados que trouxeram em seus relatos a satisfação em aprofundar áreas do seu **c**urso que jamais teriam experimentado antes. Desta forma, mesmo havendo críticas sobre a obrigatoriedade de realizar os estágios nas duas ênfases, a vivência se torna uma oportunidade, talvez única, de o acadêmico se inserir e descobrir horizontes que poderiam passar despercebidos."

Erikson (1976) propõe que o quinto conflito do ciclo vital é *identidade vs. confusão de papéis*. Contudo, penso que, tratando-se da *profissionalidade* do sujeito, utilizar esse termo atribui à *identidade* uma conotação reducionista, perpétua e imutável. Logo, tal nomenclatura pode ser vista como perigosa e, dependendo do contexto, mal-interpretada. Para tanto, proponho nomear o quinto desfecho da *profissionalidade* de *coerência vs. fragmentação*. No caso de o sujeito atravessar positivamente esse conflito, desenvolverá a virtude da *fidelidade*, seguro sobre quem é e preparado para se inserir profissionalmente no mercado de trabalho. A antítese deste conflito leva o indivíduo à *fragmentação identitária*, podendo o sujeito não finalizar o curso de graduação ou inserir-se no contexto laboral de forma despreparada.

Conforme havia sido sugerido anteriormente no Capítulo 4, a partir do sexto estágio é possível realizar uma leitura do *desenvolvimento da profissionalidade* sob duas perspectivas: os momentos finais da formação acadêmica e o início da carreira profissional. Contudo, essa ideia trouxe inquietações, principalmente por insinuar uma *cisão* em que se atribui ao contexto universitário a responsabilidade de definir a *identidade profissional* do estudante, enquanto uma nova *identidade profissional* passaria a se constituir quando ele se inserisse no mundo do trabalho.

Entretanto, na busca por uma resolução mais satisfatória, proponho a seguinte possibilidade: durante a formação acadêmica, ocorre uma *prévia* dos próximos estágios, que contribui diretamente para o quinto conflito da *profissionalidade*, funcionando como uma preparação para os estágios subsequentes. Dessa forma, corrobora-se a ideia de continuidade, na qual os elementos dos próximos estágios contribuirão para a *coerência* do acadêmico que, posteriormente, vivenciará os demais conflitos em sua plenitude. Assim, ao tratar dos próximos desfechos, comentarei tanto o perfil do acadêmico quanto a *coesão identitária* pertencente ao quinto conflito, bem como o perfil do profissional e a *constituição identitária* correspondente aos demais estágios da *profissionalidade*.

7.6 COMPROMISSO VS. ALIENAÇÃO (INTIMIDADE VS. ISOLAMENTO)

De acordo com Erikson (1976), chegando à idade adulta, o indivíduo vive o conflito *intimidade vs. isolamento*. Nesse caso, o sujeito começa a se interessar pelo outro, estabelecendo relações significativas, podendo vir a ter uniões ou casamentos, aprendendo a conviver em sociedade e fortalecendo cada vez mais vínculos afetivos como suas amizades. Em contrapartida, quando o ego se encontra fragilizado e o indivíduo não se engaja nessas experiências, poderá vir a se isolar numa tentativa de autopreservação.

No sexto estágio, o egresso - agora profissional - enfrenta um novo momento de transição, marcado pelo desenvolvimento e pela consolidação de sua carreira, bem como pela assunção de compromissos éticos, técnicos e sociais. Como acadêmico, trata-se do momento prático dos estágios, bem como de sua conduta ao longo da atuação. Durante o ofício, o indivíduo reconhece que seu exercício profissional vai além de seus interesses pessoais, implicando responsabilidades em relação ao outro, à comunidade e à própria área de atuação. Corroborando a perspectiva de Erikson (1976), passa a comprometer-se com algo maior do que si mesmo, sem, contudo, afastar-se dos princípios que constituem sua identidade.

Nesse período, o recém-formado também poderá buscar uma formação complementar, como cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Trata-se, então, de um comprometimento mais maduro com determinada abordagem ou área de interesse, que contribuirá para o refinamento de sua identidade profissional e para o fortalecimento da autonomia no exercício da profissão.

A análise dos resultados desta pesquisa revelou diferentes percepções dos entrevistados quanto a este momento. Foi possível observar que aqueles que participaram de atividades extracurriculares, estágios não obrigatórios ou iniciação científica demonstraram maior confiança no ingresso no mercado de trabalho, no caso dos egressos, como nas práticas curriculares para os estudantes, reconhecendo a necessidade de dedicação e persistência nesse contexto volátil. Parte dos entrevistados compreendeu a graduação como o início da profissionalização e procurou formações adicionais para se qualificar e se diferenciar profissionalmente. Outra parte, entretanto, manifestou apreensão quanto a essa passagem, relatando dúvidas sobre os próximos passos, inseguranças em relação à preparação recebida na faculdade e incerteza sobre o rumo a seguir. Esse conjunto de percepções evidencia que o processo de transição é singular para cada sujeito, apresentando graus distintos de desafios.

Todo início profissional é permeado por obstáculos e, muitas vezes, os resultados desejados demoram a ser alcançados. Todavia, quando o indivíduo não está preparado para

esta etapa, a impaciência pode gerar frustrações, resultando em ressentimento e amargura. A partir destes sentimentos, surgem comentários como "eu não aprendi nada na graduação" ou "a faculdade não me preparou para isso", revelando projeções em que o sujeito culpa todos, menos a si mesmo. A entrada em campo exige colocar em prática o conteúdo aprendido, o que pode suscitar dúvidas quanto à própria competência do indivíduo. Assim, a dificuldade em reconhecer ou aplicar tais conhecimentos pode levar a sentimentos de insuficiência ou de não ser merecedor de estar ou ocupar esse lugar, próximos ao que Oliveira *et al*. (2022) definem como "fenômeno do impostor". Esse cenário pode conduzir a duas trajetórias distintas: aguardar passivamente até conseguir inserir-se profissionalmente ou, movidos pelo orgulho, recusar-se a admitir que precisam de auxílio.

Por conta disso, a amargura pode se estender até mesmo aos colegas de profissão. A relação com pares poderá ser interpretada como uma rivalidade, na qual ocorre uma espécie de competitividade destrutiva ou antagonismo. O sucesso do outro é visto como uma ameaça ou inconveniência que alimenta o antagonismo e o sentimento de inferioridade. Conforme afirma Erikson (1976, p. 243), o "reverso da intimidade é o distanciamento: a tendência a isolar e, se necessário, destruir aquelas forças e pessoas cuja essência parece perigosa para a própria". Assim, isso corrobora o fato de que o profissional se afasta cada vez mais e tem maiores dificuldades de se ajustar ao mundo do trabalho.

Embora este estágio tenha sido inspirado no sexto conflito proposto por Erikson, *intimidade vs. isolamento*, reconheço que minha proposta adapta a matriz relacional ao contexto profissional. Assim, há um distanciamento da ideia de construção de vínculos íntimos, aproximando-se mais do compromisso profissional e sua relação com a sociedade. Desta forma, sugiro como desfecho positivo o *compromisso*, isto é, a responsabilidade ética, técnica e social com a profissão, elaborando a virtude do *amor* que, no contexto profissional, pode-se sugerir como *ética*. Em oposição, proponho a *alienação* como desfecho negativo, sendo uma postura de negligência frente às responsabilidades profissionais, marcada pelo distanciamento, desengajamento e, em alguns casos, pela fuga de compromissos e relações interpessoais. Tal *alienação* pode gerar isolamento e dificultar o desenvolvimento de uma identidade profissional consistente.

7.7 CONTRIBUIÇÃO VS. PARALISAÇÃO (“GENERATIVIDADE” VS. ESTAGNAÇÃO)

Erikson (1987) afirma que, no sétimo estágio - *generatividade versus estagnação* -, o indivíduo desenvolve um sentimento de ser produtor ou criador de algo e busca compartilhar seus conhecimentos e experiências adiante. Isso se manifesta por meio do desenvolvimento familiar, da administração de negócios próprios, da liderança de equipes, da realização de mentorias e da criação de ideias inovadoras. Segundo Erikson (1987, p. 138), “a generatividade é, pois, de modo primordial, a preocupação em estabelecer e orientar a geração seguinte”. Há a vontade de criar e/ou ensinar para os outros aquilo que aprendeu até então, visando a alcançar o máximo de seu *eu*, aproximando-se de um nível que compreende ser próximo de seus pais ou educadores.

No âmbito profissional, a *generatividade* manifesta-se por meio de cursos, produções científicas, produtos técnicos e contribuições especializadas. Nessa etapa, o sujeito busca dar um sentido mais amplo à sua atuação, voltando-se para a comunidade, para a formação de novos profissionais e para a construção coletiva do conhecimento. Já no contexto acadêmico, isso pode se apresentar a partir da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso como oportunidade para criar algo autêntico e pessoal, bem como participar de pesquisas, artigos e demais produções científicas. Essas iniciativas contemplam tanto a criação de trabalhos de caráter profissional quanto a disseminação de saberes por meio de publicações e novos cursos.

Nesse período, também pode surgir o desejo do profissional, agora formado, de regressar para o espaço universitário, visando à formação continuada ou à docência. Essa intenção apareceu nas entrevistas, no relato de um entrevistado que manifestou vontade de voltar à universidade na posição de professor, querendo deixar suas contribuições pessoais no local em que se formou. Além disso, paradoxalmente, nesse processo didático, o sujeito continua seu próprio aprendizado por meio de trocas com seus alunos. Ao ensinar, o profissional materializa sua *generatividade*, transformando suas experiências pessoais em patrimônio coletivo da profissão, deixando assim seu legado, questão que será concluída no próximo estágio.

Contudo, como salienta Erikson (1987), a *generatividade* não se reduz ao simples fato de ter ou querer filhos. Mais do que simplesmente tê-los, ela se manifesta no cuidado e no comprometimento dedicado a eles. Por conta disso, não se trata apenas de realizar publicações por simples capricho ou tornar-se docente apenas para obter um título. Frases como "Fiz o meu TCC apenas por fazer" ou "Estou no meu serviço apenas pelo dinheiro" revelam a

ausência de desvelo em suas práticas, o que, a longo prazo, pode conduzir a um sentimento de vazio. Seu propósito fica distorcido.

Por fim, Erikson (1976, 1987, 1998) aponta que a vertente negativa desse estágio é a *estagnação*: o sentimento de improdutividade pessoal, falta de crescimento e/ou preocupação excessiva consigo mesmo. De forma semelhante, o profissional ou acadêmico se mantém estagnado e sem propósitos, isto é, inibido e desmotivado para transmitir seu conhecimento acumulado ao *outro*. Assume uma postura de *mesmice* ou *paralisação*, acomoda-se com a situação e não ousa ou não quer modificá-la.

Assim como sugiro o termo *paralisação* para a antítese deste estágio, proponho o termo *contribuição* como desfecho positivo. A resolução deste conflito atribuirá a virtude do *cuidado* ao próximo, visando a auxiliar e inspirar as futuras gerações.

7.8 LEGADO VS. INSIGNIFICÂNCIA (INTEGRIDADE VS. DESESPERO)

No oitavo e último estágio proposto por Erikson (1998), denominado *integridade versus desespero*, ocorre uma reavaliação do sujeito sobre toda sua jornada de vida até a velhice. O indivíduo pode chegar satisfeito e orgulhoso com o percurso traçado, desenvolvendo a virtude da *sabedoria*, ou ressentido e arrependido pelas decisões não tomadas, levando-o ao *desespero* e à preocupação com aquilo que não fez ou que não tem mais tempo para realizar (Erikson, 1998). Conforme mencionado anteriormente, penso que, no *desenvolvimento da profissionalidade,* esse momento reflexivo se manifesta em dois momentos distintos na vida do profissional, os quais comentarei separadamente.

O primeiro momento ocorre, ainda durante a formação acadêmica, como etapa complementar do quinto estágio *coerência versus fragmentação*. Isso acontece no último semestre do curso, meses antes da colação de grau, quando o estudante se prepara para se despedir da IES e se focar na carreira profissional. Emerge a partir da análise retrospectiva do aluno enquanto se organiza para sua formatura, gerando diferentes emoções, desde a nostalgia até frustrações. Se positiva, essa reflexão permite que o discente finalize a graduação com sensação de dever cumprido, satisfeito com sua trajetória e preparado para ingressar no mercado de trabalho. Caso contrário, percursos marcados por incoerências e lacunas podem gerar arrependimento por não ter aproveitado adequadamente as disciplinas ou até mesmo por ter permanecido no Curso.

Essa etapa ficou bem evidenciada na análise de dados coletados, uma vez que as formandas estavam, de fato, próximas da conclusão do Curso. As entrevistas revelaram

sentimentos de satisfação e reconhecimento pelo percurso formativo, demonstrando que, entre acertos e erros, as participantes reconheceram seu crescimento pessoal. Sentiam-se, então, prontas para a cerimônia de graduação - o rito de passagem - que encerraria sua jornada, como estudantes universitárias, bem como o quinto estágio da *profissionalidade*, para inseri-las no meio profissional.

O segundo momento de análise se refere ao oitavo estágio do *desenvolvimento da profissionalidade*, momento próximo da aposentadoria. Nesse momento, a reflexão não se limita apenas ao percurso acadêmico, mas também à sua trajetória profissional. O indivíduo avalia suas escolhas de carreira, sua dedicação, seu impacto na comunidade e o legado deixado para colegas, pacientes, alunos ou instituições. Caso reconheça que sua carreira teve propósito, sentir-se-á confiante para encerrar as atividades sem arrependimentos, portando a *sabedoria* necessária para transmitir suas experiências aos mais jovens. Em contrapartida, caso não consiga se preparar adequadamente, pode se amargurar e ressentir pelos anos investidos, tanto na formação quanto no exercício profissional. Compreendendo que não há mais tempo para atingir os objetivos almejados, pode carregar o desdém consigo, desvalorizando tanto a si mesmo quanto sua profissão.

Diante dessas considerações, proponho o desfecho *legado versus insignificância* como etapa final do ciclo da *profissionalidade*. O *legado* diz respeito à marca deixada a partir da trajetória profissional, transcendendo a percepção do *outro* e alcançando a satisfação pessoal com o produzido profissionalmente. Penso também que a conclusão deste desfecho pode ocorrer, em alguns casos, simultaneamente com o último estágio eriksoniano ou como prólogo a ele, pois, uma vez concluída a jornada profissional, o sujeito pode adentrar e usufruir a velhice em sua plenitude, com *sabedoria* e sensação de dever cumprido. A face oposta do conflito, a *insignificância*, surge em meio ao arrependimento de um percurso sem importância e sentimento de tempo desperdiçado sem possibilidade de reparação, resultando em amargura, desdém e medo da finitude.

Com o encerramento do oitavo estágio, conclui-se o *ciclo vital da profissionalidade*. A proposta de analisar a construção profissional atentou-se ao entendimento dos possíveis conflitos presentes em cada estágio, propondo uma compreensão de características específicas e das expectativas de cada fase. Assim, a partir desse entendimento, torna-se possível pensar em estratégias para que o estudante consiga atravessar cada desfecho de forma a construir o máximo de "alicerces" rumo ao próximo estágio, para a coesão e constituição identitárias.

Deve-se destacar que a análise realizada sobre cada fase não esgota a totalidade do período, pois este estudo não se permitiu tamanha profundidade. Logo, trata-se de um

embrião conceitual para compreender, analisar, discutir e elaborar futuros estudos visando ao melhor para o desenvolvimento dos acadêmicos. Da mesma forma que as vivências de nossa infância se refletem no adulto que nos tornamos, as experiências no Ensino Superior se constituem como os pilares que sustentarão a identidade profissional ao longo de sua trajetória. Reconhecer as necessidades específicas de cada estágio permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e programas de apoio mais direcionados, contribuindo para uma formação mais integral e consciente.

As considerações que virão a seguir no próximo capítulo buscarão realizar uma última reflexão sobre os achados desta investigação, o percurso elaborativo desta tese, bem como perspectivas futuras para o desenvolvimento profissional no Ensino Superior.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da constituição identitária sempre me instigou de maneira positiva. Afinal, identidade é o que nos diferencia e nos torna únicos; é um conjunto de características particulares que nos insere no contexto social e nos confere o sentido de pertencimento. E, dentre as diferentes características que possuímos, é a partir delas que nos compreendemos e também somos compreendidos pelos outros. Nossa profissão constitui-se como um dos elementos centrais desse reconhecimento, pois, como adultos, é através dela que nos inserimos e somos identificados em determinado ambiente social. Não por acaso, ao nos apresentarmos a alguém, nós informamos nossa ocupação ou, inversamente, somos questionados: *No que você trabalha?*

Nesse sentido, a universidade também contribui para esse propósito, exercendo papel fundamental não apenas na formação técnica, como também no desenvolvimento pessoal, ético e profissional dos estudantes. É nesse espaço que, mediado pelo currículo e pelas experiências proporcionadas pela IES, o acadêmico é instigado a refletir sobre si mesmo, a assumir responsabilidades, a construir valores e a desenvolver competências que contribuem para a constituição da sua identidade e prepará-lo para seu futuro exercício profissional.

Antes de me dedicar propriamente ao encerramento desta tese, reservo-me um espaço para apresentar, de forma geral e sintética, alguns aspectos da minha própria trajetória. Afinal, como doutorando, reconheço que também estou em processo de constituição identitária, tanto no papel de pesquisador quanto no de profissional.

A jornada de um doutorado é longa e, por isso mesmo, está sujeita a mudanças ao longo do percurso. Quando ingressei neste programa de pós-graduação, minha intenção inicial era desenvolver um estudo teórico-metodológico centrado na análise do currículo e em suas contribuições para o processo de constituição da identidade profissional, tomando como referência a teoria de Benveniste[26] e pontuais contribuições de Erikson. Entretanto, à medida que a tese seguia seu curso, senti a necessidade de realizar uma pesquisa de campo. Na minha opinião, uma pesquisa sobre acadêmicos sem conceder-lhes voz e um espaço de escuta pareceu-me um tanto vaga, senão incompleta. Assim, optei por realizar uma pesquisa empírica, capaz de contemplar tanto minha proposta inicial quanto a valorização das experiências concretas dos discentes.

[26] Émile Benveniste foi um linguista sírio-francês na qual sua teoria elabora sobre a manifestação do *eu* e da subjetividade por meio da linguagem.

Durante a banca de qualificação, recebi três contribuições fundamentais que orientaram e aprimoraram meu estudo. A primeira, referia-se ao autor principal da fundamentação teórica. No início, pensei em fazer uma análise priorizando a teoria de Benveniste; no entanto, fui incentivado a ampliar o espaço dedicado a Erikson, cuja abordagem se mostrou mais profícua para discutir a constituição identitária.

Já a segunda contribuição dizia respeito ao objeto de análise. Até então, meu foco estava restrito às disciplinas e às suas ementas, pois pretendia articular esse recorte com a formação identitária. Todavia, a banca sugeriu que eu considerasse o Projeto Pedagógico do Curso, o que me possibilitou uma compreensão mais ampla da matriz curricular e de seus fundamentos formativos. Tal contribuição possibilitou aprofundar o diálogo entre identidade profissional e estrutura curricular, ampliando o alcance e consistência da análise desenvolvida nesta pesquisa. A ideia embrionária do *desenvolvimento da profissionalidade* já existia durante o projeto de pesquisa. No entanto, foi apenas quando atendi à proposta de analisar o PPC, que entendi que a teoria eriksoniana me forneceria maior precisão teórica para elaborar a proposta que eu idealizava. Dessa forma, escolhi priorizar e trabalhar com a teoria do *desenvolvimento psicossocial* de Erikson (1998), que serviu como alicerce conceitual para alcançar meu objetivo.

A terceira sugestão referiu-se aos participantes do estudo. No projeto encaminhado para a qualificação, pensei em fazer um estudo com seis estudantes em fase de conclusão do Curso. Entretanto, foi-me sugerido dividir os participantes em dois grupos: três formandas e três egressos. Essa modificação contribuiu positivamente para meu trabalho, pois ampliou a diversidade das perspectivas e fortaleceu a consistência dos resultados alcançados.

Nessa caminhada, também houve a mudança de orientadora, que se mostrou sempre disponível e respeitosa ao dar continuidade aos projetos previamente iniciados. Demonstrando sensibilidade e compromisso, valorizou o que já havia sido produzido e trouxe contribuições significativas para que o foco nos objetivos estabelecidos fosse preservado. Ao mesmo tempo, concedeu-me autonomia para avançar a partir do ponto em que o trabalho havia sido interrompido. Assim, articulando as sugestões da banca, o cuidado da nova orientação e minhas próprias ideias, foi possível organizar e "costurar" as diferentes frentes, estruturando de forma coesa a pesquisa.

Todo esse processo reforçou em mim a convicção de que o conhecimento é sempre uma construção em movimento, que não precisa - e nem deve - seguir um percurso estritamente rígido ou linear. Afinal, toda jornada é composta por variáveis que, muitas vezes, acrescentam novas perspectivas e enriquecem nossa aprendizagem. Entretanto, compreendi também a

importância de manter claros os fundamentos e objetivos norteadores, pois funcionam como bússola, sinalizando a direção a ser seguida para alcançar as metas propostas.

Nesse momento, gostaria de abordar sobre os principais protagonistas deste trabalho: os entrevistados. Um aspecto que, particularmente, me chamou a atenção - e também me trouxe grande alívio enquanto pesquisador - foi o fato de todos os participantes terem aceito de imediato o convite para minha pesquisa. Mais do que isso, mesmo com a agenda ocupada, mostraram-se dispostos a encontrar brechas em seus compromissos para conversar comigo. Talvez esse tenha sido o maior desafio logístico do estudo, superado, principalmente, pela própria colaboração dos participantes que demonstraram notável flexibilidade ao ajustarem seus horários para viabilizar as entrevistas.

Esse movimento fez com que os encontros se realizassem em horários bastante alternativos, como intervalos de suas atividades acadêmicas, no turno da noite ou até mesmo em um sábado. Todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, em razão dessa disponibilidade de tempo dos entrevistados. Entendo que essa disposição revela não apenas o interesse e o respeito dos participantes em relação ao tema de pesquisa, mas também seu compromisso com o avanço científico. Tal postura ficou ainda mais evidente em suas falas, quando traziam apontamentos que valorizavam estudos com esse enfoque.

As entrevistas ocorreram como uma longa narrativa, nas quais os participantes realizavam uma recapitulação de suas histórias. Auxiliados pela visualização em conjunto do currículo de Psicologia em vigor na IES ao longo da entrevista, lembravam de episódios como se estivessem em um momento de diálogo nostálgico quase informal, numa espécie de *roda de amigos após o expediente*. Isso foi possível devido ao fato de a entrevista semiestruturada conceder esse tipo de liberdade, pois, mesmo orientada por um roteiro prévio, oportunizou a retomada de temas que não haviam sido previamente planejados, mas que ainda assim enriqueceram significativamente a pesquisa. Em determinados momentos, foi necessário intervir para “recolocá-los” de volta ao eixo das questões centrais, visto que, por vezes, desvirtuavam-se dos tópicos em pauta. Em termos gerais, o clima das entrevistas foi praticamente ameno e descontraído, permeado por variadas expressões que refletiam a autenticidade de suas vivências.

Um aspecto interessante observado ao longo das entrevistas refere-se aos diferentes perfis entre formandas e egressos. As graduandas demonstraram um misto de inocência e maturidade, marcado por um espírito de “mudança” e, em certa medida, de “rebeldia”, características ainda associadas à fase final da adolescência e ao início da vida adulta. Por

conta disso, surgiram as críticas de forma mais espontânea, embora nem sempre sustentadas por um embasamento sólido ou acompanhadas de propostas interventivas e viáveis.

No caso dos egressos, os mesmos apresentaram uma postura visivelmente mais formal. Embora todos os entrevistados fossem adultos, percebi que essa formalidade poderia representar aquilo que entendo como uma espécie de "adultez profissional", em contraste com as características mais "joviais" das formandas. Suas respostas mostraram-se mais consistentes e elaboradas, possivelmente fruto de reflexões prévias, seja no âmbito pessoal, seja em diálogo com colegas de profissão.

Ainda assim, mesmo entre os egressos, houve momentos em que essa formalidade cedeu espaço à espontaneidade. Isso ocorria, sobretudo, quando rememoravam episódios nostálgicos de sua trajetória acadêmica. Nesses casos, o discurso assumia um tom mais descontraído, permeado por expressões corriqueiras que revelavam aspectos espontâneos de suas vivências.

Foi possível também identificar semelhanças e diferenças, no perfil dos entrevistados. Íris e Ônix, por exemplo, eram estudantes-trabalhadores, que demonstravam grande iniciativa e capacidade de articular os aprendizados acadêmicos com a prática profissional, sem receio de arriscar ou inovar quando percebiam a necessidade de mudanças. Essa postura os levou a buscar inserção em grupos de iniciação científica, estágios não obrigatórios e em outros tipos de atividades que enriqueceram sua formação na própria IES. Rosa e Ágata, por sua vez, apresentaram um perfil mais reservado, marcado por uma curiosidade cautelosa. Ambas conseguiram conciliar os afazeres universitários com os pessoais, porém priorizando atender à grade curricular, sem maior ousadia. Afirmaram que tiveram uma formação satisfatória, embora reconhecessem que poderiam ter explorado mais as oportunidades oferecidas pela Universidade. No caso de Violeta e Rubi, observou-se uma relação mais ambivalente com o Curso, caracterizada por aproximações e distanciamentos, principalmente em relação à linha teórica. Isso desencadeou constantes questionamentos ao longo de sua formação, tanto pessoais quanto profissionais. Contudo, após reconhecerem sua área de preferência, investiram em sua autoformação e desenvolverem-se positivamente como profissionais.

Por óbvio, a ideia que apresentei aqui não foi de "classificar" os estudantes em "perfis fixos", mas reconhecer aproximações e diferenças que podem servir de subsídio para um futuro aprofundamento do *desenvolvimento da profissionalidade.* Essa análise, quem sabe, pode auxiliar na identificação de lacunas formativas e subsidiar propostas interventivas a partir das características do próprio discente.

Outro aspecto que considero pertinente ressaltar diz respeito ao método deste trabalho. Entendo que muitos dos dados levantados nesta pesquisa só foram possíveis devido ao fato de suas construções serem oriundas de entrevistas individuais. Ter oportunizado esse momento de escuta particular concedeu um espaço para que os participantes pudessem compartilhar episódios pessoais que talvez não teriam emergido em uma dinâmica grupal, seja por questão de tempo, seja pelo perfil dos entrevistados, seja, ainda, pela natureza do conteúdo abordado.

Todavia, também reconheço que haveria significativas contribuições caso o estudo tivesse sido realizado por meio de grupos focais. A interação coletiva poderia ter instigado debates técnicos e acadêmicos mais aprofundados, apresentando mais nuanças de cada estágio do *desenvolvimento da profissionalidade,* bem como sobre o próprio currículo.

Mais ainda, imagino os possíveis desdobramentos se a pesquisa tivesse sido conduzida *de dentro* da sala de aula, em formato longitudinal, no modelo de pesquisa-ação ou cartografia. Esse tipo de abordagem permitiria analisar os fenômenos no exato momento em que estivessem ocorrendo, possibilitando observar ainda mais as singularidades do processo de constituição da identidade profissional que, muitas vezes, passam despercebidas, mesmo pelos próprios estudantes, quando reconstroem suas experiências numa narrativa retrospectiva.

No que se refere ao currículo, as concepções foram distintas. De um lado, alguns entrevistados expressaram satisfação com a grade curricular, acompanhada de sugestões pontuais que poderiam agregar para a formação de seus colegas. De outro, emergiram críticas e insatisfações quanto a determinados aspectos teóricos. Todavia, entre sugestões de melhorias e apontamentos já discutidos ao longo desta tese, destaco um ponto de convergência por parte dos entrevistados que requer atenção especial: a transição para o mercado de trabalho. Embora se reconheça que o Curso está comprometido em capacitar acadêmicos para a atuação profissional, os depoimentos evidenciaram carências no processo de tornarem-se, efetivamente, profissionais. Em outras palavras, há um espaço de fragilidade entre concluir a graduação e estar, de fato, exercendo a profissão.

Essa realidade ilustra, metaforicamente, uma espécie de "profissionais cangurus"[27]: egressos que acumulam diplomas de pós-graduação e cursos de especialização, mas não conseguem *sair de casa* e *ir atrás de um emprego,* lançando-se no mercado de trabalho. Penso que tal situação pode ser compreendida como uma antítese das fases mais avançadas da

[27] Expressão inspirada na "geração canguru", que se refere a jovens adultos que continuam a morar com seus pais, mesmo após terem atingido a independência financeira.

profissionalidade. Contudo, não é possível fazer qualquer tipo de apontamento, uma vez que não há um aprofundamento sobre esses determinados estágios.

E é, justamente, nesse ponto, que reconheço as limitações desta pesquisa. Devido ao fato de este estudo ter como foco principal a graduação, não foi possível explorar de forma aprofundada as últimas fases do *desenvolvimento da profissionalidade*. Nesse sentido, as considerações apresentadas a respeito desses últimos estágios derivam, unicamente, da teoria de Erikson, articulando com breves apontamentos dos entrevistados ou hipóteses oriundas das análises realizadas.

Todavia, não interpreto essa limitação como um faltante neste trabalho, visto que este não era seu objetivo; ao contrário, vejo este estudo como um "embrião" que abre espaço para um novo olhar sobre o processo formativo de estudantes e profissionais, e jamais como uma ideia finalizada ou esgotada. Assim, considero pertinente pensar em futuros desdobramentos, envolvendo outros cursos de graduação, métodos distintos para a pesquisa empírica - como os apresentados anteriormente -, bem como investigações com estudantes de pós-graduação, profissionais já inseridos no mercado de trabalho e docentes, tanto em exercício quanto aposentados. Estudos dessa natureza poderiam aprofundar e complementar a compreensão sobre os estágios da *profissionalidade*, além de aprofundar as construções realizadas até então.

Em conclusão, compreendo que este trabalho alcançou os objetivos propostos. Partindo do problema de pesquisa "como o desenvolvimento da profissionalidade, proposta elaborada a partir da teoria psicossocial de Erikson, pode contribuir para o Ensino Superior em Psicologia no que tange à constituição identitária do(da) psicólogo(a) clínico(a)?", esta tese propôs um novo olhar para a formação da identidade profissional por meio de uma lente teórica diferenciada, visando aprofundar a compreensão sobre o tema em questão. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos quatro objetivos específicos.

Primeiramente, analisei os princípios norteadores para a formação do psicólogo, com especial atenção às DCNs e ao currículo de um curso de Psicologia de uma universidade comunitária. Tais aspectos foram apresentados nos capítulos 2 e 3, sendo retomados ao longo da análise e discussão dos resultados. O segundo objetivo foi contemplado no capítulo 4, no qual foram elucidadas as definições de identidade, identidade na perspectiva eriksoniana e identidade profissional. O terceiro objetivo, que buscou analisar a constituição da identidade profissional do psicólogo clínico, foi alcançado e discutido no capítulo 6. A partir dessas contribuições, tornou-se possível atingir o último objetivo específico: apresentar a proposta do *desenvolvimento da profissionalidade* que, inspirada na teoria do desenvolvimento

psicossocial de Erikson, busca compreender o processo formativo dos estudantes de Psicologia por meio de conflitos específicos desse momento de vida.

Entendo que a teoria de Erikson pode contribuir significativamente para o campo da Educação, pois suas lentes teóricas permitem uma análise ampliada do processo de constituição da identidade, apresentando uma nova perspectiva no processo de formação dos estudantes. Ressalto que, em hipótese alguma, almejo uma categorização rígida do desenvolvimento dos acadêmicos. Contudo, penso que estudos desta natureza podem auxiliar no percurso formativo dos discentes, possibilitando acompanhar o crescimento gradual dos estudantes. Mais do que isso, podem oportunizar, também, reflexões sobre a participação e os objetivos das IES na constituição identitária de seus estudantes. Quem sabe se não é de considerar um repensar sobre como a matriz curricular está constituída e de que forma ela contribui para o desenvolvimento formativo dos acadêmicos quanto aos desafios inerentes enfrentados nos diferentes momentos de sua formação? Desta forma, o curso de graduação poderá acompanhá-los de maneira ampliada quanto à formação de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; BARROS, Leonardo de Oliveira. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia teoria e prática**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 254-267, ago. 2018. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872018000200010. Acesso em: 18 ago. 2025.

ARAUJO, Ana Carolina da Costa; PEDERNEIRA, Marcleide Maria Macêdo; OLIVEIRA, Marina Cardoso de; CASA NOVA, Silvia Perreira de Castro. Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 24, n. 1, p. 3-16, jan-jun 2023. DOI: 10.26707/1984-7270/2023v24n0102. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v24n1/1679-3390-rbop-24-01-0003.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Revista Desenredo**, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1716. Acesso em: 26 jul. 2025.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, v. 51, n. 1, p. 73-81, 2016. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21558. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/21558. Acesso em: 26 jul. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.

BES, Pablo; SILVA, Carlos G. Lopes da; FERNANDES, Eliane de Godoi T.; CASTADELLI, Gilson Aparecido; CARDOSO, Patrícia Regina de Morais. **Currículo e Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre, RS: SAGAH, 2020. *E-book.* ISBN 9786556900742. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556900742/. Acesso em: 24 out. 2023.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MATSUNAKA, Mayara Paula da Silva. 2017. O papel da supervisão em terapia comportamental quanto à promoção de habilidades sociais em estagiários de psicologia. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 204-214, jul-dez. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v10n2/06.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer normativo nº 179/2022/DF.** Distrito Federal: Ministério da Educação, 17 fev. 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236641-pces179-22/file. Acesso em: 29 jul 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 55, 23 out. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-518120795. Acesso em: 20 out. 2025.

BRAGA, Ana Aparecida Nascimento Martinelli; SILVA, Sylvia Maria Barreto da; OLIVEIRA, Myla de Lima Arouca. O fazer dos estágios curriculares na formação em

psicologia: uma experiência coletiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9, n. 4, p. 506-511, 2020. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v9i4.3394. Disponível em: https://journals.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/3394. Acesso em 05 de agosto de 2023.

BRIDI, Jamile C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. *In:* MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (org.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CÂMARA, Sheila Gonçalves; CARLOTTO, Mary Sandra. Estresores académicos como predictores del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. **Revista brasileira de educação**, v. 29, p. 1-15, fev. 2024. DOI: 10.1590/S1413-24782024290020. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/d9pY8jsZJW4QyPFVLGXJcJd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06 out. 2025.

CARPENA, Maria Elisa Fontana; CONTE, Raquel Furtado; PEREIRA, Siloé. Os desafios da construção e implementação de um novo projeto político-pedagógico para o curso de Psicologia. *In:* MARIANI, Helena Maria Rizzon (org.). **Revista Chronos**: **30 anos do curso de Psicologia**, Caxias do Sul, RS: EDUCS, v. 35, n. 1, p. 58-78, 2010.

CHIOCCA, Bruna; FRAVETTO, Liani Hanauer; FRAVETTO, Jacir. Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 6, n. 1, p. 20-34, 2016. Disponível em https://doi.org/10.20503/recape.v6i1.28021. Acesso em: 07 set. de 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

COLL, César. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução: Cláudia Schilling. 2. ed. São Paulo, SP: 1997. Ática, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia /Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos. São Paulo SP: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/Federação Nacional dos Psicólogos, 2018.

COSTA, Bruno Bones Valdo da. **Um estudo acerca do início da prática clínica em psicologia no contexto da pandemia de covid-19 e atendimentos remotos.** 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-16052025-143642/en.php. Acesso em: 11 jun. 2025.

COSTA, Eliane Cortelete da; ELEOTÉRIO, Isabele Santos. Iniciação científica em Psicologia Social Comunitária na pandemia da Covid-19. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 15, n. 57, p. 513-531, out. 2021.

COUTINHO, Bianca Viana; LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves; NEGREIROS JUNIOR, Marcelo Dias de. A construção da identidade de psicoterapeuta: os processos subjetivos de estagiários de psicologia clínica. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 11, n. 1, 2022. Disponível

em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1412/1286. Acesso em: 11 jul. 2025.

COUTO, Ricardo Neves; ALMEIDA, Maycon Campos de; SOUSA, Carolina dos Santos; SOUZA, Ana Beatriz de Carvalho; CARVALHO, Mariane Cardoso. DESAFIOS E MOTIVAÇÕES DO PSICÓLOGO EMPREENDEDOR EM PARNAÍBA (PI), BRASIL. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 21, n. 61, p. 452-473, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15007833. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6720. Acesso em: 20 out. 2025.

CUNHA, Jaqueline China Silva; TEIXEIRA, Renato da Costa; SOEIRO, Ana Cristina Vidgal. Desafios da psicologia hospitalar no ensino em saúde: uma revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 4, p. e7031, abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.25248/reas.e7031.2021 Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/7031. Acesso em: 30 maio 2025.

CURY, Bruno de Morais; NETO, João Leite Ferreira. Formação do psicólogo e estágios curriculares na graduação: um estudo de caso realizado na PUC Minas. **Laplage em revista**, v. 5, n. 1, p. 30-43, 2019. DOI: 10.24115/S2446-6220201951610p.30-43. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6813194. Acesso em: 15 jul. 2025.

ERIKSON, Erik, Homburger. Infância e Sociedade. 2. ed. Tradução: Gildásio Amado. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

ERIKSON, Erik, Homburger. **Identidade:** juventude e crise. 2. ed. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1987.

ERIKSON, Erik, Homburger. **O ciclo da vida completo.** rev. e ampl. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 12.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia Das Letras. 2010. p. 13-50.

FREUD, Sigmund. O eu e o id. *In:* FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 16.** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia Das Letras. 2011. p. 9-79.

FERREIRA, Adriana Farias dos Reis; MACEDO, Ana Caroline de C. F. Fernandes; CASTRO, Audinéia da Silva de; SILVA JÚNIOR, Gil Marcos Pereira da; NASCIMENTO, Luiz Marcus Silva do; SILVA, Karoline Costa e. Atuação do psicólogo em casos de abuso sexual na infância e adolescência: uma revisão da literatura. **PSCR - Psychology Scientific Research**, v. 1, n. 7, p. 1-26, 2021. DOI: 10.53497/phdsr1n7-001. Disponível em: https://app.periodikos.com.br/journal/revistaphd/article/doi/10.53497/phdsr1n7-001. Acesso em: 22 set. 2025.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth. Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. **Psicol. educ**., São

Paulo, n. 29, p. 191-215, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200010. Acesso em: 18 maio 2025.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão,** v.24, n1, p.14-23. 2004. DOI: 10.1590/S1414-98932004000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YLKgSz/. Acesso em: agosto de 2023.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, RJ: LTC,1988.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006. DOI:10.1590/S0102-37722006000200010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt. Acesso em 20 de mar de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

HERNANDEZ, José Augusto Evangelho; SANTOS, Gabriella Rocha dos; SILVA, Jéssica de Oliveira da; MENDES, Sara Lameira Lourenço; RAMOS, Vanessa da Costa Barreto. Evidências de validade da Escala de Ansiedade em Estatística em alunos da psicologia. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 35, n. 3, p. 659-675, jul-set. 2015. DOI: 10.1590/1982-3703000362014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/VYVYmTHJdsgpBY4qpv63HjR/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2025.

LA CRUZ, Marcio de; CORRÊA, Érico Darlan; PETARNELA, Leandro; JUNGER, Alex Paubel. Inovação no Ensino Superior: disciplinas virtuais em salas presenciais. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 9, p. 187-198, dez. 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7278. Acesso em: 7 maio 2025.

LARA JUNIOR, Nadir; LARA, Andrea Paula Santos. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicologia & Sociedade,** 29, e171283, p. 1-10. 2017. DOI: 10.1590/1807-0310/2017v29171283. Disponível em https://www.scielo.br/j/psoc/a/N456swdXXSWXwgHt7PzDbyx/#. Acesso em: agosto de 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artmed. 1999.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silva Pereira de Castro Casa. Entendendo o tamanho da encrenca. *In*: NOGUEIRA, Daniel R.; LEAL, Edvalda A.; NOVA, Silvia Pereira de Castro C. *et al*. **Trabalho de conclusão de curso (TCC**): uma abordagem leve, divertida e prática. Rio de Janeiro: Saraiva Uni, 2020. E-book. ISBN 9788571440708. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788571440708/. Acesso em: 15 abr. 2025.

LIMA, Alynne Virginya; GOMES, Manoel William Ferreira. “ESTOU FORMADO (A), E AGORA?”: uma análise sobre o sofrimento psíquico de desempregados recém-formados em

instituições de nível superior em São Luís-MA. **Cadernos de pesquisa**. v. 17, n. 3, Fev 2011. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/280. Acesso em: 16 out. 2025.

LIMA, Anny Beatriz Cavalcanti. AZEVEDO; Regina Lígia Wanderlei de; LIMA, Flávio Lúcio Almeida; MAGALHÃES, Raphaella Stephannie Rosa. A influência da formação acadêmica e os desafios da atuação profissional de psicólogos clínicos recém-formados. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 8, p. e0612842742-e0612842742, 2023. DOI:10.33448/rsd-v12i8.42742. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/42742/34521. Acesso em 20 out. 2025.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. 2. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2019. *E-book*. ISBN 9789724422329. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9789724422329/. Acesso em: 19 ago. 2025.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; GOBBI, Adriana Silveira; WASCHBURGER, Evelise Machado Pinto. Marcas corporais na adolescência: (im)possibilidades de simbolização. **Psicologia em Revista,** v. 15, n. 1, p. 90-105, 2009. DOI: https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2009v15n1p90. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2009v15n1p90. Acesso em: 22 jul. 2025.

MACÊDO, Shirley Vieira; SOUZA, Melina Pinheiro Gomes de; NUNES, Ana Lícia Pessoa. Experiências de estudantes de psicologia ao conduzir grupos com outros universitários. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, v. 27, n. 2, p. 147-158, 2021. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144390. Acesso em: 05 ago. 2023.

MAGGI, Alice; SASSI, Renata; GODOY, Rossane Frizzo de; MARCON, Silvana Regina Ampessan; BOHM, Verônica. **Projeto pedagógico do curso de Psicologia**. 2020. Não publicado.

MARIANI, Helena Maria Rizzon. Outros (f)atos que marcaram o percurso de 30 anos do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul. *In:* MARIANI, Helena Maria Rizzon (org.). **Revista Chronos: 30 anos do Curso de Psicologia,** Caxias do Sul, RS: EDUCS, v. 35, n. 1, p. 42-57, 2010.

MARIN, Lucas Josias; STECANELA, Nilda. Convivência acadêmica e formação humana: dimensões de socialização no Ensino Superior. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 93-103, 2018. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29552. Disponível em: https://pucrs.emnuvens.com.br/faced/article/view/29552/16851. Acesso em: 21 jul. 2025.

MAZER, Sheila Maria; MELO-SILVA, Lucy Leal. Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n.1, p. 276-295. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/bktrnXrCgcjrmZSQyZGTrGc/. Acesso em: 15 mar. 2022.

MELO, Keite Silva de. **A tríade relacional aluno-tutor-orientador e a constituição da autonomia e da autoria na produção do trabalho final de curso na modalidade EaD**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7629402#. Acesso em: 21 out. 2025.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 376-395, 2007. DOI: 10.1590/S1414-98932007000300002. Disponível em https://www.scielo.br/j/pcp/a/wmfLvJ43qLTB5JMmYFxWcmS/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2025.

MÉLO, Cláudia Batista; FARIAS, Gabrieli Duarte; NUNES, Vitória Régia Rolim; ANDRADE, Tiffany Shela Albuquerque Borba de; PIAGGE, Carmem Silvia Laureano Dalle. A extensão universitária no Brasil e seus desafios durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e1210312991-e1210312991, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.12991. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12991/11669. Acesso em: 20 out. 2025.

MENEZES, Tatyana Dias. Identidade e subjetividade: uma reflexão sobre o que é ser mulher. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 1, p. 70-91, jan.-jun 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8601. Acesso em: 20 fev. 2023

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. *In.* **Currículo e avaliação na educação superior.** VEIGA. Ilma Passos Alencastro, NAVES, Marisa Lomônaco de Paula, org. Araraquara: Junqueira & Marin. 2005.

NEGREIROS, Lorena Jade Lucena; CABRAL, Márcia Eduarda Vilela; RESENDE, Gisele Cristina. Um estudo de caso em orientação profissional: escolhas e projetos de vida na adolescência. **Revista Educação e Humanidades**, v. 5, n. 2, p. 7-26, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/15772. Acesso em: 20 out. 2025.

NETO, Walter Mariano de Faria Silva; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 573-582, 2017 DOI: 10.1590/2175-353920170213111111. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/shcrDLZf7rhxpDrgwZtjzHv. Acesso em 16 de Maio de 2025.

NIEDERAUER, Rodolfo Cescon. **A subjetividade do influenciador digital: experiências psicológicas na perspectiva do jovem adulto *youtuber*.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2022.

NOVAES, Tiago; BERTOLAZZI, Marco; ZANANDREA, Gabriela; CAMARGO, Maria. Geração Z: uma análise sobre o relacionamento com o trabalho. **Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão**, v. 5, p. 1-16, 2016. DOI: https://doi.org/10.18226/35353535.v5.2016.52. Disponível em: https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvimostrappga/paper/viewFile/4869/1569. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, Ana Caroline de; BOEBEL, Kleire Joice de Oliveira; RIBEIRO, Natália dos Santos; MENDES, Taynara de Sousa; BARBOSA, Poliana Fernandes Brito; FILHO, Iel Marciano de Moraes. Sinais, sintomas, fatores e patologias associados à síndrome do impostor em estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e55811831380, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31380/26796. Acesso em: 15 ago. 2025.

OLIVEIRA, Irani Tomiatto de; SOLIGO, Ângela; OLIVEIRA, Suenny Fonsêca de e ANGELUCCI, Biancha. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 3-15, Jan-jun 2017. DOI:10.21826/2179-5800201781315. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos:** teorias e políticas. São Paulo, SP: Contexto, 2023.

PAULINO, Danilo Borges; ROSA, Gabriela Ferreira de Camargos; ALVES, Guilherme Henrique de Faria; BARROS, Matheus Cesar Vieira; OLIVEIRA, Bruna Carolina de; RAIMONDI, Gustavo Antonio. Role-Play como estratégia pedagógica para problematizar as linhas de cuidado integral em saúde aos adolescentes e jovens. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 1, supl. 1, p. 662-671, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20180151. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/8mMgGdxJ7k7pKr8LNDZS5dg. Acesso em: 27 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v3, n 3-4, pp 5-24. 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 16 maio. 2025.

PIASSON, Douglas Leite; FREITAS, Marta Helena de. A identidade do psicólogo brasileiro: produções de 2008 a 2019. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo , v. 40, n. 99, p. 271-284, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2025.

PIASSON, Douglas Leite; FREITAS, Marta Helena de. Representação social e identidade do (a) profissional de Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, p. e263487, 2022. DOI:10.1590/1982-3703003263487 Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QfjXLzzZxhjWB6kdzjJDyDg/. Acesso em: 15 ago. 2023.

RIBEIRO, Sérgio Luiz; LUZIO, Cristina Amélia. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 203-220, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 14 set. 2023.

RUDÁ, Caio; COUTINHO, Denise; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Formação em psicologia: uma análise curricular de cursos de graduação no Brasil. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 419-440, abr./jun. 2019. Disponível em https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p419-440. Acesso em: 1 set. 2023.

RUDNICKI, Tânia; CARLOTTO, Mary Sandra. Formação de estudante da área da saúde: reflexões sobre a prática de estágio. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 97-110, 2007. DOI: 10.57167/Rev-SBPH.10.137. Disponível em: https://revistasbph.emnuvens.com.br/revista/article/view/137. Acesso em: 21 maio 2025.

RYBALKO, A.; KOCHETKOVA, I.; KIN, O.; LIULCHAK, S.; KHMIL, N. Ensino a distância 2023: tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão**

Educacional, Araraquara, v. 27, n. 00, e023044, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18583. Acesso em: 7 maio 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANT'ANA, Izabella Mendes; WEBER, Mara Aparecida Lissarassa; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa. Desafios emergentes da formação inicial em Psicologia Escolar durante a pandemia. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 39, p. e210073, 2022. DOI:10.1590/1982-0275202239e210073en. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/8xsdNqMDDHRc9jvgfC43Hxn/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2025.

SCHEIN, Edgar. H. **Identidade profissional:** como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. Tradução: M.D. Black. São Paulo, SP: Nobel, 1996.

SEI, Maíra Bonafé; PAIVA, Maria Lucia de Souza Campos. Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília , v. 2, n. 1, p. 9-20, 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2025.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia; PESSOA, Luciana Fontes; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes; RAMOS, Dandara de Oliveira; FIORAVANTI-BASTOS, Ana Carolina Monerat; CARVALHO, Rafael Vera Cruz de; BROOKING, Luciana, VICTOR, Tânia Abreu da Silva. Concepções sobre autonomia em faixas etárias diversas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 34, n.1, p. 293-303, 2017. DOI:10.1590/1982-02752017000200010. Disponível em https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YbcVrGWFSzgVkktWVcLP8hh/?lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Guilherme Marcos Barbosa; CAMPOS, Gevair. Dificuldades vivenciadas pelos universitários que se deslocam diariamente entre os municípios a fim de cursar o ensino superior:: o caso dos universitários de Buritis, Minas Gerais. **Caderno de Estudos e Pesquisas Universitas**, n. 33, 2023. Disponível em: https://revistauniversitas.inf.br/index.php/revistauniversitas/article/view/28. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Silvia Maria Cintra da *et al*. Motivos para o ingresso na pós-graduação stricto sensu: uma pesquisa com estudantes de uma IES pública. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e250905, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392023-250905. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/th3vhxQ8q9GRBMg44SpYn5K. Acesso em: 18 jul. 2025.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000. p. 73-102.

SILVA, Rafael Domenciano; MACÊDO, Kátia Barbosa. O trabalho voluntário uma revisão. **Brazilian Journal of Health Review** v. 5, n. 2, p. 7947–7960, 2022. DOI:

10.34119/bjhrv5n2-344. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/47270. Acesso em: 20 out. 2025.

SOARES, Antonio Rodrigues. A psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 1, p. 8-41, 2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6152819. Acesso em: 10 out. 2023.

SÓRIA, Raquel Garcia de Lima; MACUCH, Regiane da Silva. Aplicações da técnica do role-play proposta pelo método psicodramático. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 32, p. e1024, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psicodrama/a/vcJCSbJMrxz6K5s4xZmNMsQ/?lang=pt. Acesso em: 1 ago. 2025

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; BASTOS, Antônio Virgílio; BARBOSA, Deborah Rosária. Formação básica e profissional do psicólogo: Análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 3, p. 295-312, 2011. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027287005.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

ULUP, Lilian; BARBOSA, Roberta Brasilino. A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação-de estagiários a psicólogos escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 250-263, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100018. Disponível em https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZvGGsY8fNXpfR5ZPMFPptLD/?lang=pt. Acesso em: 16 maio de 2025.

UCS. Psicologia comemora 40 anos com homenagem à primeira turma de formandos. Disponível em: https://www.ucs.br/site/noticias/psicologia-comemora-40-anos-com-homenagem-a-primeira-turma-de-formandos/. Acesso em: 25 nov. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1) Nome: _____

2) Data de nascimento: _____ Idade: _____

3) Sexo: Masc. ___ Fem. ___ Prefiro não informar _____

4) Possui alguma graduação de nível superior? Não ____ Sim ___
Se sim, em quê? _____

5) Está trabalhando? Não ___ Sim___. Se sim, em quê? _____

6) Profissão do pai: _____

7) Profissão da mãe: _____

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Me conte como foi seu processo para escolher o curso de Psicologia?

   1.1 E seguir na área clínica, como e quando surgiu o desejo de seguir nessa linha?

2. Poderia contar como foi seu percurso acadêmico? Olhando aqui para a estrutura curricular, como foi este percurso?

   2.1 Quais disciplinas você acha que mais contribuíram para sua formação na área clínica?

   2.2 Por que essas disciplinas foram importantes para você?

   2.3 Me fala sobre as disciplinas eletivas você fez?

3. Você poderia me falar sobre as atividades extracurriculares? Quais atividades complementares você fez?

   3.1 Você participou de algum laboratório ou grupo de pesquisa (iniciação científica)?

4. Quais foram os aspectos mais inspiradores ou que te trouxeram satisfação ao longo do curso, nesse processo de se tornar um psicólogo(a)?

5. Em sua opinião, o Curso oferece aportes, além dos teóricos, que contribuíram para a formação de sua identidade como psicólogo(a)?

6. Como o curso de Psicologia contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia na prática clínica, seja na relação com seus colegas, como na relação com os pacientes?

7. À medida que você se aproxima da conclusão do Curso, você sentiu falta de algum tópico e/ou assunto que considera importante para a formação da identidade profissional do psicólogo clínico, mas que foram pouco discutidos?

   7.1 Tem alguma crítica quanto ao curso ou currículo? (alguma coisa que poderia ser diferente)

   7.2 Se você pudesse modificar algo do currículo, o que seria?

8. Se pudesse dar um conselho para uma pessoa que está ingressando no curso, com o objetivo de seguir na área clínica, qual seria?

9. Descreva como você se sentiria, como profissional, caso ingressasse no mercado de trabalho no presente momento.

10. Há alguma outra contribuição relevante que você gostaria de dar para esta pesquisa, ou aspectos que não foram abordados nas perguntas anteriores?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você - _____ - está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: "Subjetividade na linguagem e o Ensino Superior de Psicologia: contribuições benvenistianas para a constituição identitária do psicólogo clínico", em virtude de atingir os requisitos desejados para o desenvolvimento da pesquisa como: estar, pelo menos, a um ano da conclusão do Curso Superior em Psicologia e tenha optado pela ênfase *saúde e processos clínicos*. Esta pesquisa é coordenada pelo Doutorando Rodolfo Cescon Niederauer e orientada pela Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento da pesquisa, você pode optar por desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UCS.

O objetivo desta pesquisa é analisar, a partir do discurso de acadêmicos formandos em Psicologia - que optaram dar ênfase à área clínica -, como o conceito de subjetividade na linguagem e a relação *eu-tu* - fundamentados em Benveniste - podem contribuir para o Ensino Superior em Psicologia, no que se refere à constituição da identidade profissional de psicólogos clínicos.

Caso decida aceitar o convite, será submetido(a) a dois procedimentos:

- Preencher breve ficha de identificação com suas informações;
- realizar entrevista semiestruturada privada, apenas com o coordenador da pesquisa, com aproximadamente 1h a 1h30min de duração.

Primeiramente, será feito o preenchimento da ficha de identificação, seguido da entrevista. A entrevista será gravada em dois dispositivos, um em áudio e outro em vídeo, a fim de garantir que o conteúdo discutido seja registrado. O áudio será transcrito em documento de texto, que ficará armazenado, juntamente com os demais documentos, em um disco removível, que será descartado em cinco anos. Todos os documentos terão uso exclusivo do coordenador da pesquisa, sendo que nenhuma informação que possa comprometer o entrevistado será divulgada.

O tempo previsto para sua participação é de aproximadamente 2h.

Os **riscos** relacionados com sua participação serão: desenvolver possíveis assuntos que podem ter cunho pessoal e resgatar elementos delicados de sua história; vazar informações que podem gerar comprometimentos ou constrangimentos para sua pessoa ou a alguém mencionado ao longo da entrevista, e revelar sua identidade.

Estes riscos serão minimizados pelos seguintes procedimentos: respeitar quando o entrevistado não se sentir confortável para abordar sobre algum determinado assunto, podendo optar por interromper a entrevista ou não responder a determinadas questões; tornar confidenciais todas as informações, sendo que a entrevista ocorrerá em sala privada, na qual haverá apenas a participação do entrevistado e do entrevistador; prevenir qualquer contágio viral, uma vez identificado qualquer sintoma gripal, tanto por parte do entrevistado quanto do entrevistador, quando a entrevista será remarcada até que ambos estejam sem qualquer tipo de sintoma aparente. Se a entrevista for síncrona por videochamada, o entrevistador apresentará ao entrevistado o ambiente em que se encontra, mostrando que estará sozinho, com as portas trancadas.

Isso impedirá quaisquer intervenções durante a entrevista. Além disso, ambos estarão com fones de ouvido para não vazar nenhum tipo de som. Finalmente, no momento em que a entrevista se encerrar, tanto o entrevistado quanto qualquer nome mencionado durante a entrevista serão referidos por pseudônimos, para fins de transcrição. Os dados coletados serão armazenados em um disco rígido portátil, que será manuseado apenas pelo coordenador da pesquisa e será eliminado após cinco anos da defesa da tese.

O **benefício** relacionado com sua participação será contribuir para a ampliação do conhecimento na área da Educação, no que diz respeito à formação da identidade profissional dos acadêmicos do curso de Psicologia.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares. Entretanto, se reforça que os dados e/ou as informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas, será voluntária, não havendo remuneração para tal. Como não está prevista indenização por sua participação, se você sofrer qualquer dano psíquico - resultante da sua participação neste estudo -, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será orientado(a) para ter a assistência psicológica adequada, de acordo com sua circunstância.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, se você aceitar a participação neste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicito sua rubrica em todas elas.

A qualquer momento, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, além de, também, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul

(CEP/UCS), para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

O CEP é colegiado interdisciplinar e independente, criado com o objetivo de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, com vistas a que o desenvolvimento da pesquisa se mantenha nos padrões éticos. O CEP/UCS foi desenvolvido em 1999 e é composto por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento da Instituição e por representantes de usuários do Sistema Único de Saúde e do sistema educacional da comunidade.

Para mais informações sobre o CEP/UCS, você poderá contatar o Comitê de Ética, para esclarecer suas dúvidas frente à pesquisa ou reclamações e denúncias. Este encontra-se na Rua Francisco Getúlio Vargas, n. 926, Bloco M, Sala 306, *Campus*-sede da UCS, Caxias do Sul - RS. Também poderá acessá-los pelo telefone: 3218-2829 ou pelo *e-mail*: cep-ucs@ucs.br. O horário de funcionamento é das 8h às 11h30min e das 13h30min às 18 horas.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador. Após os esclarecimentos, solicito seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

_____ de _____ de 20__

_____

Assinatura do participante da entrevista

Pesquisador Responsável: Rodolfo Cescon Niederauer

Endereço: Rua Tronca, 2660, sala 701.

Telefone: (54) 99178-2346

E-mail: rcniederauer@ucs.br

Assinatura_____

Rodolfo Cescon Niederauer

CRP: 07/22290

APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Por meio do presente instrumento, eu, Vanderlei Carbonara, CPF nº 914.805.070-91, diretor da Área do Conhecimento de Humanidades, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com sede na Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, bairro Petrópolis, Caxias do Sul, RS, autorizo Rodolfo Cescon Niederauer, pesquisador do Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) e sua orientadora Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, do curso de Doutorado em Educação, da UCS, a realizar nesta Universidade a pesquisa intitulada "Subjetividade na linguagem e o Ensino Superior de Psicologia: contribuições benvenistianas para a constituição identitária do psicólogo clínico".

Declaro que fui informado pelo pesquisador sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a Instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa.

Declaro ter sido informado pelo pesquisador que a pesquisa apresenta **riscos mínimos** aos participantes como: desenvolver possíveis assuntos que possam ter cunho pessoal e resgatar elementos delicados de sua história; vazar informações que possam gerar comprometimentos ou constrangimentos para si ou para alguém mencionado ao longo da entrevista, e revelar sua identidade.

Esses riscos serão minimizados pelos seguintes procedimentos: respeitar quando o entrevistado não se sentir confortável para abordar determinado assunto, podendo optar por interromper a entrevista ou não responder a determinadas questões; tornar confidenciais todas as informações, sendo que a entrevista ocorrerá em sala privada, na qual haverá apenas a participação do entrevistado e do entrevistador; prevenir qualquer contágio viral, uma vez identificado qualquer sintoma, tanto por parte do entrevistado quanto do entrevistador, caso em que a entrevista será remarcada até que ambos estejam sem qualquer tipo de sintoma aparente. Se a entrevista for síncrona por videochamada, o entrevistador explicará como será feita a gravação, apresentará ao entrevistado o ambiente em que se encontra, mostrando que estará sozinho, com as portas trancadas.

Isso impedirá quaisquer intervenções durante a entrevista. Além disso, ambos

Direção da Área do
Conhecimento de Humanidades
Universidade de Caxias do Sul-UCS

estarão com fones de ouvido para não vazar nenhum tipo de áudio. Finalmente, no momento em que a entrevista se encerrar, tanto o entrevistado quanto qualquer nome mencionado durante a entrevista serão referidos por pseudônimos, para fins de transcrição.

O **benefício** relacionado à participação discente será o de contribuir para a ampliação do conhecimento na área da Educação, no que diz respeito à formação da identidade profissional dos acadêmicos do curso de Psicologia.

Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para os participantes, dentre os quais:

1. garantia do consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia de confidencialidade das informações, privacidade dos participantes e proteção de sua identidade;
3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Caxias do Sul, 07 de março de 2024

Vanderlei Carbonara - Diretor

Direção da Área do
Conhecimento de Humanidades
Universidade de Caxias do Sul-UCS

p. 2 de 2

APÊNDICE E - TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

Eu, Rodolfo Cescon Niederauer, Psicólogo, CPF nº 019.922.210-06, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "Subjetividade na linguagem e o Ensino Superior de Psicologia: contribuições benvenistianas para a constituição identitária do psicólogo clínico", orientado pela Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo, CPF 429.6546.750-00, professora do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), **declaro** cumprir com todas as implicações abaixo:

a. a coleta dos dados será feita somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética;

b. o acesso aos dados será feito exclusivamente pelo pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa;

c. comprometimento com a privacidade e a confidencialidade dos dados coletados preservando integralmente o anonimato e a imagem do participante;

d. as informações coletadas não serão utilizadas em prejuízo dos participantes e/ou das comunidades;

e. os dados para gerar benefícios próprio exclusivo e/ou unilateral, não serão utilizados nesta pesquisa, no presente ou no futuro, nem em outras de qualquer natureza;

f. os dados da pesquisa serão armazenados em um disco rígido por 5 (cinco) anos e eliminados no término desse período;

g. os dados serão utilizados exclusivamente para finalidade prevista no protocolo; e

h. os dados serão utilizados somente para o projeto vinculado, mantendo o sigilo em conformidade com o que prevê a resolução 466/12 nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Caxias do sul, 18 de março de 2024.

Rodolfo Cescon Niederauer
Pesquisador responsável

Profª. Drª. Tânia Maris de Azevedo
Orientadora