

Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

Representações sociais de estudantes de Psicologia sobre Terapia Cognitivo- Comportamental

Social representations of Psychology students on Cognitive Behavioral Therapy

Representaciones sociales de estudiantes de Psicología sobre la Terapia Cognitiva
Conductual

Adriana Benevides Soares¹, Luciene Alves Miguez Naiff² & Almir Diego Brito³

¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). E-mail: adribenevides@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: lunaiff@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7075-9579>

³ Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Email: almir_diego@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5926-337X>

RESUMO

O estudo investigou as representações sociais de estudantes de Psicologia acerca da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). Os 196 estudantes indicaram de três a cinco palavras que lhes vinham à mente ao pensarem sobre a TCC. Os resultados foram tratados no *Software Evoc* e distribuídos em quatro quadrantes em ordem de expressividade: 1) comportamentos, crenças e reforço; 2) pensamentos; 3) emoção, objetiva, cognição, curto-prazo, científica e testes; 4) técnica, tarefas e mudanças. O pensamento social dos estudantes é consonante com a estrutura base da teoria e os resultados contribuem para o entendimento da TCC na formação em Psicologia.

PALAVRAS-CHAVE:

Terapia cognitivo-comportamental; Formação do psicólogo; Representação social.

ABSTRACT

The study investigated the social representations of Psychology students on Cognitive-Behavioral Therapy (CBT). The 196 students indicated three to five words that came to their minds when thinking about CBT. The results were treated on the *Evoc Software* and distributed in four quadrants in order of expressiveness: 1) behaviors, beliefs and reinforcement; 2) thoughts; 3) emotion, objective, cognition, short-term, scientific and tests; 4) techniques, tasks and changes. The students' social thinking is in line with the basic structure of the theory and the results contribute to the understanding of CBT in Psychology training.

KEYWORDS:

Cognitive behavioral therapy; Psychologist education; Social representation.

RESUMEN

El estudio investigó las representaciones sociales de estudiantes de Psicología respecto de la Terapia Cognitiva Conductual (TCC). Los 196 estudiantes indicaron de tres a cinco palabras que le venían a la mente al pensar sobre la TCC. Los resultados fueron sistematizados en el *Software Evoc* y se distribuyeron en cuatro cuadrantes en orden de expresividad: 1) comportamientos, creencias y refuerzo; 2) pensamientos; 3) emoción, objetiva, cognición a corto plazo, científico y pruebas; 4) técnicas, tareas y cambios. El pensamiento social de los estudiantes está en línea con la estructura teórica básica y los resultados contribuyen a la comprensión de la TCC en la formación en Psicología.

PALABRAS CLAVE:

Terapia cognitiva-conductual; Formación del Psicólogo; Representación social.

Informações do Artigo:

Adriana Benevides Soares
adribenevide@gmail.com

Recebido em: 09/07/2020

Aceito em: 04/10/2020

Após 50 anos de regulamentação profissional e da criação do primeiro currículo comum para o curso no Brasil, a formação em Psicologia vem sendo construída neste país com a contribuição de diversas entidades, entre elas, conceituadas instituições acadêmicas e seus docentes pioneiros, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e seus Conselhos Regionais, do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e de organizações como a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). Apesar de inúmeros esforços com avanços efetivos, a formação em questão ainda se configura como objeto de relevante interesse de investigação e reflexão. Devido à necessidade de atenção para este campo, o ano de 2018 foi denominado como o “Ano da Formação em Psicologia” pelo CFP, que, trabalhando em conjunto com a ABEP e a FENAPSI, iniciou um processo de discussão a respeito da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em

Psicologia. A ação teve o intuito de mobilizar os agentes envolvidos na formação (docentes, estudantes e profissionais) para a construção de propostas para novas diretrizes (Guareschi, 2018).

De acordo com as DCNs (Conselho Nacional de Educação, 2004), o curso de graduação em Psicologia tem como objetivo promover uma formação capaz de contemplar a atuação profissional e científica do psicólogo, assim como o preparo para o ensino da Psicologia, considerando a diversidade teórica da área e promovendo estudos e estágios mais específicos em alguma dimensão deste campo (Abdalla, Batista, & Batista, 2008). Entretanto, para Fernandes, Seixas e Yamamoto (2018), a concepção formativa advinda das DCNs priorizou apenas a formação profissional do psicólogo, diminuindo a importância da construção de uma postura crítica, anterior a alguma especialização mais específica. Segundo estes autores, antes de o aluno se aprofundar em alguma área, o que geralmente acontece no final do curso, ele deveria se apropriar dos fundamentos gerais e dos conteúdos científicos, a fim de poder contemplar a Psicologia como ciência e profissão. Portanto, é necessário questionar se o modelo proposto pelas DCNs é, de fato, uma estratégia de formação generalista, capaz de oferecer uma base de desenvolvimento intelectual e científico, ou se a proposta baseada na escolha de uma ênfase está mesmo aprofundando competências básicas ou retirando a oportunidade de os estudantes entrarem em contato com outros conteúdos que estão além daqueles que compõem a ênfase escolhida.

Cury e Neto (2014) constata a carência de estudos acerca das reformas curriculares e das consequências oriundas da aplicação de ênfases no currículo do curso, colocando em cheque, portanto, a proposta de ênfases curriculares adotada pela Psicologia, ao contrário da maioria das outras graduações no Brasil. Apesar das propostas apresentadas pelas DCNs, Seixas (2014) afirma que os currículos da graduação em Psicologia ainda priorizam o ensino das disciplinas clássicas, mantêm a formação baseada na aplicação de conteúdos e voltada para as áreas da Psicologia aplicada (Organizacional e do Trabalho, Saúde, Escolar e Social-Comunitária), além de abordar como Teorias de base para a prática clínica as escolas tradicionais da Psicologia moderna, sendo elas Psicodinâmica, Fenomenológica-Existencial e Behaviorista.

Diante de um campo científico e profissional multideterminado, o debate acerca da formação em Psicologia deve ser enfrentado considerando a complexidade do campo. Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013) propõem um modelo de análise da formação do Psicólogo por meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Psicologia no Brasil. Considerado pelos autores como um importante material de estudo da formação do Psicólogo, este recurso deve ser tomado pelos interessados nesta investigação através da análise de três blocos de discussões: fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; ênfases curriculares e disciplinas e; práticas profissionais. Destacando, aqui, a análise sobre as disciplinas, os autores, indicam ser importante analisar a matriz curricular que apresenta a organização das mesmas, assim como o seu *status* dentro do curso, ou seja, sua localização dentro da matriz curricular e suas relações com as disciplinas do mesmo período (relação horizontal) e de períodos diferentes (relação vertical), assim como o tipo de conteúdo abordado, que deve se apresentar como um dos eixos estruturantes exigidos pelas DCNs (Fundamentos epistemológicos e históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e processos psicológicos; interfaces com campos afins do conhecimento e; Práticas profissionais).

Travassos e Mourão (2018) analisaram 36 projetos pedagógicos de cursos de Psicologia, dos quais apresentavam carga horária diversificada entre 4.000 e 5.388 horas, variando também na disposição da grade curricular, sendo encontradas entre os cursos diferenças nas quantidades de disciplinas obrigatórias, variando entre 22 a 60, com média de 37 (DP = 13). Esses dados demonstram que alguns PPCs estão organizados em torno de um currículo mínimo, oferecendo maior liberdade de escolha aos alunos e, segundo o estudo, as instituições de Ensino Superior (IES) públicas são as que mais oferecem disciplinas eletivas.

Diante de um cenário com baixa padronização e de expressiva diversidade de modelos de matrizes curriculares nos cursos de Psicologia, é relevante investigar a presença e o avanço do campo da abordagem de Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), o que tem sido objetivo de alguns estudos (Neufeld, Xavier, & Stockmann, 2010; Neufeld et al., 2018). A relevância deste tipo de investigação se dá pela recente chegada desta abordagem no Brasil, o que aconteceu efetivamente na década de 1980 e

pelo reconhecimento de sua eficácia e aumento de popularidade, levando-a a ser considerada como um modelo de terapia dominante na Psicologia nos últimos anos (Rangé, Falcone, & Sardinha, 2007). Esses pressupostos apontam a importância da ministração da TCC no decorrer da formação em Psicologia (Neufeld, Xavier, & Stockmann, 2010), o que também contribui para a garantia de uma base curricular homogênea nos seus cursos de graduação.

A investigação de Neufeld, Xavier e Stockmann (2010) selecionou cursos de Psicologia do Estado de São Paulo e do Paraná para verificar a oferta de disciplinas de TCC em suas grades curriculares. Dos 28 cursos do Estado do Paraná, apenas 32,14% (nove cursos) ofereceram respostas mais completas acerca de sua grade curricular e, em São Paulo, das 95 graduações em Psicologia, os autores puderam considerar apenas 49,5% dos cursos (47) em sua análise. Destes quantitativos, 44,4% dos cursos no Paraná e 10,6% em São Paulo não ministram disciplinas de TCC; 44,4% das graduações do Paraná e 74,51% de São Paulo ministram pelo menos uma disciplina de TCC e; 11,2% dos cursos de Psicologia do Paraná e 14,89% de São Paulo ministram TCC como conteúdo de alguma disciplina.

Diante dos resultados, os autores se preocupam com a presença da TCC nos cursos de graduação dos estados investigados e com outros aspectos negativos ressaltados no decorrer da pesquisa. Um deles foi o desconhecimento por parte de alguns coordenadores dos cursos a respeito da presença da TCC na grade curricular que é de sua responsabilidade. Esta falta de domínio acerca dos componentes curriculares pelos responsáveis diretos da formação nas instituições pode contribuir para o fomento de confusões e preconceitos teóricos e interferir negativamente na formação dos estudantes. Outro ponto que demanda atenção, segundo o estudo, é a disposição das disciplinas de TCC ao longo da grade curricular, que se dá, em sua maioria, apenas a partir da segunda metade do curso, no quarto e quinto ano de graduação, levando os estudantes a ter um contato tardio com este conhecimento. Ao contrário deste fato, os autores afirmam a importância de divulgação do referencial teórico da TCC nos primeiros anos de graduação para que os estudantes possam ter acesso a diferentes vertentes da Psicologia no início de sua formação.

Ampliando a investigação sobre a presença da TCC nos cursos de Psicologia para todo o território nacional, Neufeld et al. (2018) analisaram 280 (60,21%) das 465 IES existentes no Brasil. Na Região Centro-Oeste, dos 39 cursos de Psicologia, 20 apresentam disciplinas de TCC em sua grade, contando com 12 que ministram a TCC em mais de uma disciplina. Nesta Região, 20% das disciplinas são oferecidas no início do curso (1º, 2º e 3º períodos), 20% no intermédio do curso (4º, 5º e 6º períodos) e 60% no final do curso (7º, 8º, 9º e 10º período). Na Região Nordeste, dos 104 cursos, apenas 60,58% ofereceram dados para análise. Deste quantitativo, 40 cursos ministram disciplinas de TCC, sendo 80,49% em apenas uma disciplina. O seu oferecimento ao longo do curso se divide em 10% no início, 43% em seu intermédio e 48% no final. Na Região Norte, foram obtidos dados de 32 cursos (91,18% do total nos Estados). Desta quantidade, 81,25% dos cursos ofertam disciplinas de TCC, sendo 4% no início da graduação, 35% no intermédio e 60% no final, e 60% dos cursos apresentam a TCC através de mais de uma disciplina. Na Região Sudeste, 48,98% dos 96 cursos permitiram o acesso às suas informações. Nesta localidade, a TCC está presente em 84 IES, sendo que 15% apresentam-na no início do curso, 20% no intermédio e 62% no final, e 34,52% dos cursos oferecem a TCC por meio de mais de uma disciplina. Por fim, na Região Sul, foi possível coletar dados de 60 cursos dos 92 presentes na localidade. Deste quantitativo, 57,86% das IES possuem a TCC em sua grade curricular, sendo apresentado 16% no início do curso, 29% no intermédio e 39% no final, enquanto 41,67% dos cursos oferecem o ensino de TCC por meio de mais de uma disciplina.

O estudo dos autores demonstra que a maioria das IES que ministram a TCC se encontra nas Regiões Sul, Sudeste e Nordeste e que ainda os estados pioneiros do seu ensino no Brasil (Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo) são os que apresentam maior percentual de IES com a TCC em sua matriz curricular. Apesar da expansão da abordagem, constatada através da sua presença (78,9%) nos cursos das IES investigadas, nota-se que ainda é necessário um maior crescimento, já que o conteúdo da TCC não é possível de ser contemplado em apenas uma disciplina, principalmente se for considerado o seu uso na prática clínica. Além disso, segundo os autores, a apresentação superficial da TCC em detrimento do aprofundamento de outros conhecimentos e abordagens não colabora com a premissa de

uma formação generalista e equilibrada no ensino da Psicologia e ainda pode contribuir para a perpetuação de mitos e equívocos acerca desta abordagem.

A Federação Brasileira de Terapias Cognitivas (FBTC), em seus 21 anos de fundação, tem se comprometido com a difusão do conhecimento do campo da TCC em suas ações, sendo uma delas a divulgação da importância de inserir a TCC nas matrizes curriculares dos cursos de Psicologia e Psiquiatria por meio de seus eventos e publicações (Neufeld, Pavan-Cândido, Paz, & Martins, 2015). Anteriormente a essa instituição, a TCC foi sendo difundida e estabelecida no Brasil através de pioneiras instituições, cursos de especialização e formação, e por profissionais terapeutas cognitivos a partir da década de 1980, conforme pode ser conhecido por meio do relato histórico produzido por Rangé, Falcone e Sardinha (2007).

Além de apresentar um panorama histórico, o estudo de Rangé, Falcone e Sardinha (2007) investigou a relação dos profissionais com suas preferências em TCC para o trabalho clínico, com a formação que receberam e com os contextos de atuação. A partir da contribuição 248 participantes (228 psicólogos e 20 psiquiatras), os autores observaram um crescimento das TCCs no Brasil, sendo a prática mais comum exercida em consultórios e com maior concentração de terapeutas cognitivos ocorrendo no Rio de Janeiro. A predominância de formação em TCC destes profissionais se deu por meio de clínicas-escola e cursos de formação/especialização. A maioria dos profissionais declararam basear o seu trabalho nos modelos de reestruturação cognitiva e cognitivo-comportamental.

Considerando a importância do campo da TCC e do panorama atual de sua distribuição nos cursos de Psicologia no Brasil, convém investigar o pensamento socialmente compartilhado de estudantes de Psicologia acerca da TCC, contribuindo assim para o conhecimento desta abordagem e apontando para a construção de modelos educacionais em Psicologia que a contemplem em seus currículos. Ademais, essa investigação pode promover alguma compreensão sobre as razões pelas quais o estudante de Psicologia escolhe uma abordagem específica para sua prática clínica, diante de tantas possibilidades. Para tanto, este estudo buscou, a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), compreender quais são os conceitos atribuídos a TCC pelos estudantes participantes.

Moscovici (2003) ao dar destaque à produção de representações sociais, confere ao pensamento social um lugar de valorização tal qual o do pensamento científico. Significa dizer que, agimos não somente a partir de esquemas intrapsíquicos, mas, com igual relevância, às produções socialmente compartilhadas do mundo a nossa volta (Jodelet, 2001). Nesse sentido, a partir do conceito de representação coletiva de Durkheim, Moscovici inaugura a noção de representações sociais que podem ser consideradas formas de construir e compreender o cotidiano através de pensamentos e posicionamentos a respeito dos acontecimentos, objetos, entidades e grupos sociais (Jesuino, 2014; Patriota, 2007; Wolter, 2014).

As representações sociais acontecem dentro de grupos sociais para transformar o “não familiar em familiar” (Moscovici, 1984), ou seja, dar familiaridade e conforto acerca de fenômenos antes desconhecidos ou pouco tangíveis. Para tanto, pesquisas utilizando esse manancial teórico dependem do estabelecimento da relação entre o grupo formador de RS e prováveis objetos de representações. A relação é dialética. Como nos ensina Sá (1998), nem todos os fenômenos sociais são transformados em representações sociais para todos os grupos. Essa relação se estabelece em especial a partir de 3 condições: a) dispersão da informação, b) focalização e c) pressão a inferência, segundo Sá (1998):

A quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como os meios pelos quais elas se tornam acessíveis aos sujeitos, o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão – e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente – o conteúdo e a estrutura da representação (p. 71-72).

A principal fonte, mas não a única, é o chamado universo reificado, ou o mundo das ciências e verdades comprovadas. Como esse espaço dificilmente é bem absorvido pelos grupos e pela sociedade como um todo, há que se criar espaços consensuais em que o conhecimento e o entendimento sobre o mundo possa fluir e conferir conforto e familiaridade. Um dos grandes vulgarizadores de informação são as mídias de grande circulação e, mais atualmente, as mídias sociais (Sá, 1998). No entanto, é a proximidade com o fenômeno que força a produção das representações sociais. Por esse motivo, como

dito acima, não formamos representações sociais sobre tudo, mas sobre aquilo que nos provoca alguma necessidade.

No escopo maior da Teoria das Representações Sociais (TRS), utilizamos no presente estudo, a Teoria do Núcleo Central ou Abordagem Estrutural das Representações sociais. A referida Abordagem, proposta por Abric (1994), propõe uma visão menos social e mais cognitiva da produção das representações sociais. Sendo assim, sem negar a formação de impressões e a produção de esquemas e de atitudes, Abric propõe a identificação da estrutura das representações sociais, a partir da saliência e da quantidade de aparição dos cognemas. Cognemas são estruturas cognitivas básicas que dão apoio a organização do significado dado ao objeto do qual se produz representações (Codol, 1969). Desta forma, a TRS pode ser tomada como meio de compreensão de diversos fenômenos sociais, inclusive permitindo identificar as concepções que os estudantes possuem sobre a TCC.

Método

O estudo contou com 196 estudantes do curso de Psicologia com idade média de 24,11 anos (DP = 4,89), sendo 140 mulheres (71,4%) e 56 homens (28,6%). Deste quantitativo, 142 estudantes estavam matriculados em IES públicas (72,5%) e 54 em IES privadas (25,5%). Dos participantes, 32 (16,3%) se encontravam no início do curso (2º e 3º períodos), 69 (35,2%) no intermédio do curso (5º, 6º e 7º períodos) e 94 (48,5%) nos semestres finais do curso (8º, 9º e 10º períodos). Quanto ao estado civil, 176 (89,8%) estudantes se declararam solteiros, 19 (9,7%) casados e um (0,5%) categorizou-se em outros estados civis. Os participantes foram classificados a partir de sua classe socioeconômica, sendo 26 (13,3%) pertencentes à classe A, 22 (11,2%) à classe B1, 73 (37,2%) à classe B2, 52 (26,5%) à classe C1, 22 (11,2%) à classe C2 e um (0,5%) à classe D. Dos 196 estudantes, 165 (84,2%) disseram ter tido alguma disciplina sobre TCC, sendo 36 entre o 2º e 4º período, 46 entre o 5º e 7º período e 82 entre o 8º e 9º período. Enquanto 165 (84,2%) participantes declararam nunca ter vivenciado psicoterapia sob a abordagem da TCC e três não responderam (1,5%).

Instrumento e Procedimentos de Coleta de Dados

Durante o primeiro semestre de 2019, os estudantes responderam presencialmente um questionário que lhes pedia para que citassem de três a cinco palavras que lhe viam à mente ao pensarem sobre a TCC (Oliveira, Marques, Gomes, Teixeira, & Amaral, 2005). Uma alternativa que é altamente difundida, na pesquisa em representações sociais, para descrever o conteúdo das representações é o uso de tarefas de associação ou evocação, ou seja, solicitar a um participante um número de respostas evocadas a partir de um termo indutor relacionado a um objeto social (Wachelke, 2014; Wolter, Wachelke, Sá, Dias, & Naiff, 2015). Além disso, o instrumento também perguntava se os participantes já tiveram alguma disciplina sobre a TCC e a sua opinião a respeito, caso sua resposta fosse positiva, ainda questionava se o aluno respondente já esteve em psicoterapia sob a abordagem da TCC e o que achou dessa experiência.

Procedimentos Éticos

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em pesquisa da Universidade. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido garantindo o sigilo de sua identidade e a possibilidade de retirar o seu consentimento de participação a qualquer momento.

Procedimentos de Análise de Dados

As palavras evocadas foram organizadas em uma tabela de Excel, em que as linhas eram os participantes da pesquisa e as colunas suas evocações. A partir de uma primeira análise, foi feita a padronização e a categorização das palavras por semelhança semântica e gramatical. Nesse sentido, tanto palavras no plural, adjetivos e nomes, com escrita errada etc. puderam ser padronizados, como foi possível criar categorias para palavras que apareciam complementadas por outras. Por exemplo: Palavras como Pensamentos, Crenças ou Comportamentos apresentaram diversas aparições em que vinham agregadas de adjetivos. Assim, optamos por transformar a palavra base como Categoria e propor uma discussão durante a apresentação dos resultados (Oliveira et al., 2005; Abric, 1994; 1998).

Após a organização do material, os dados foram tratados no *Software Evoc-Ensemble de Programmes l'Analyse des Evocations* (Vergès, 2005), que apresenta a distribuição das palavras

evocadas em 4 quadrantes. Os dois eixos são formados pela frequência média das aparições e a frequência média da ordem em que as palavras foram evocadas. Ou seja, o software organiza o material bruto coletado, mostrando a estrutura das representações sociais. O primeiro quadrante contém o provável núcleo central, ali se apresentam os cognemas que foram mais evocados e com maior prontidão. O segundo quadrante, ao lado, apresenta os elementos com ordem de evocação menor que a média, mais com frequência alta, chamada primeira periferia. No terceiro quadrante, também chamado de provável zona de contraste, os cognemas foram prontamente evocados, mais com uma frequência menor. E, no último quadrante, apresentamos os elementos que foram menos emergentes e com menor frequência na evocação, indicando-nos que esses últimos são os elementos mais periféricos das representações sociais.

O material analisado continha 643 evocações, destas 296 eram palavras diferentes. A ordem média das evocações foi de 2,3. A frequência mínima foi de 7 aparições e a intermediária, de 17. Como só entraram, na análise, palavras com mais de 7 aparições, ficaram de fora da análise, pela baixa frequência, 83% das evocações. Esse dado pode ser lido como uma pulverização de cognemas que agregam os sentidos dado ao TCC pelos alunos.

Resultados

Análise das Evocações Livres pela Abordagem Estrutural das Representações Sociais

Em uma perspectiva psicossocial, nos interessa aquilo que é mais partilhado e o quão relevante cognitivamente o é para o grupo. Nesse sentido, pela figura 1, percebe-se que as Categorias *comportamentos*, *crenças e reforço* aparecem como provável núcleo central das representações sociais dos alunos acerca do TCC. Na primeira periferia, a Categoria *pensamentos* também tem bastante força, estando bem próxima do provável núcleo central.

Portanto, para os alunos, as representações sociais do TCC estão diretamente relacionadas a *comportamentos*, *crenças*, *reforço e pensamentos*, ou seja, levando em consideração o que ouviram falar, o que conversam entre si, o que leem sobre e a própria experiência na disciplina e/ou estágio. Esses elementos discursivos são as aproximações mais fiéis do que significa TCC para os alunos de

psicologia pesquisados. O núcleo central agrega elementos mais consistentes e rígidos das representações sociais (Sá, 1996; L. Naiff, Sá, & Naiff, 2008)

Na chamada zona de contraste, percebemos os elementos *emoção, objetiva, cognição, curto-prazo, científica e testes*. As palavras, nesse quadrante, são mais periféricas no sentido dado, pelos alunos de Psicologia, à TCC, mas representam bem o discurso de senso comum compartilhado pelos alunos em seu esforço de criar uma definição para o TCC. Na última periferia, observamos *técnica, tarefas e mudanças*. Também complementam informações acessadas pelos alunos durante sua formação acerca do TCC.

Nesse sentido, percebemos que as categorias *comportamentos, crenças e reforço* aparecem como provável núcleo central das representações sociais dos alunos acerca da TCC. Na primeira periferia, a categoria *pensamentos* também tem bastante força, estando bem próxima do provável núcleo central.

1º quadrante	Núcleo central			2º quadrante	1ª periferia			
	Palavras	Freq.	OME		Palavras	Freq.	OME	
	Comportamentos	38	1,947					
	Crenças	33	2,212		Pensamentos	39	2,487	
	Reforço	17	1,941					
3º quadrante	2ª periferia			4º quadrante	3ª periferia			
	Palavras	Freq.	OME		Palavras	Freq.	OME	
	Emoção	16	2,125					
	Objetiva	15	1,733			Técnica	10	2,400
	Cognição	15	1,867					
	Curto-prazo	12	2,250			Tarefas	8	3,000
	Científica	8	2,125					
	Testes	7	2,286			Mudança	7	3,429

Figura 1.

Quadro de quatro casas para o termo TCC.

Discussão

Para os alunos, as representações sociais da TCC estão diretamente relacionadas a comportamentos, crenças, reforço e pensamentos, ou seja, levando em consideração o que ouviram falar, o que conversam entre si, o que leem sobre e a própria experiência na disciplina e/ou estágio, esses elementos discursivos são as aproximações mais fiéis do que significa TCC para os alunos de psicologia pesquisados. O núcleo central agrega elementos mais consistentes e rígidos das representações sociais (Sá, 1996; L. Naiff, Sá, & Naiff, 2008)

Ao considerar as três palavras evidenciadas no primeiro quadrante, pode-se presumir que a representação social dos estudantes de Psicologia sobre a TCC está ligada a uma abordagem terapêutica que trabalha diretamente com a mudança dos comportamentos e das crenças dos indivíduos e que, possivelmente, realize tais mudanças através de processos de reforçamento. Essa concepção dos estudantes parece estar adequada à TCC, que é uma abordagem terapêutica que procura modificar os pensamentos, sentimentos e comportamentos de um indivíduo em prol de melhorias desejadas, e que funciona com base em três procedimentos essenciais: avaliação inicial, intervenção e avaliação final (Teater, 2013). Os dois primeiros termos mais evocados estão ligados aos elementos focados pela TCC em sua definição básica, comportamento e crenças, que estaria ligada a pensamentos. Já o termo reforço, que advém do Behaviorismo Clássico de Skinner, parece estar ligado aos procedimentos interventivos, uma prática comum e essencial no processo terapêutico em TCC.

As intervenções em TCC podem ser desenvolvidas por uma gama de procedimentos além do reforço, como reestruturação cognitiva, técnicas de relaxamento, treinamento de habilidades sociais, treinamento de assertividade e habilidades de resolução de problemas, dessensibilização sistemática, modelagem e dramatizações (Teater, 2013). Utilizar apenas um termo correspondente a tantos outros, pode limitar a relevância e abrangência que os procedimentos de intervenção possuem na prática da TCC. Considerando que a maioria dos estudantes presentes na amostra corresponde às turmas finais do curso, é de se preocupar que essa noção limitada esteja presente no núcleo das representações sociais desses alunos. Seria aceitável calouros que ainda não tiveram contato com disciplinas mais específicas

acreditarem que, por se tratar de uma terapia com ênfase nas mudanças comportamentais, a TCC estivesse estritamente ligada a processos behavioristas. Entretanto, o fato de os estudantes concluintes do curso apresentarem uma concepção diferente da que deve ser difundida no ensino da TCC gera o questionamento sobre o quanto e como esse conhecimento é ofertado ao longo dos cursos de Psicologia pesquisados.

Seguindo para o terceiro quadrante, a palavra *emoção* pode querer demonstrar a concepção sobre a TCC de que este componente afetivo é influenciado pelas cognições. As distorções cognitivas interferem negativamente nas emoções, tornando-as inadequadas, o que, por sua vez, leva o indivíduo a apresentar comportamentos indesejados e prejudiciais para a sua saúde mental (Bhattacharya, Chaudari, Saldanha, & Menon, 2013). Dessa maneira, pode-se considerar que, na visão dos estudantes, a TCC enfatiza mudanças emocionais, o que pode ser traduzido pela utilização de uma técnica comumente utilizada e denominada regulação emocional. Esse procedimento se baseia nos esforços exercidos para influenciar as emoções, conforme são experimentadas, a fim de que estas não promovam o desenvolvimento de estados negativos e psicopatologias, como nos casos de transtorno de humor e ansiedade (Jazaieri, Goldin, & Gross, 2017). Já o termo **objetiva** pode estar relacionado à noção de que a psicoterapia praticada pela TCC tem um caráter de objetividade ao abordar, de maneira direta, as demandas de dificuldades dos pacientes, considerando, portanto, que sua prática também será interessada em resolver as queixas apresentadas. Beck (2013) elenca diversos princípios básicos para a condução do tratamento clínico em TCC. Alguns deles, como a conceituação individual dos pacientes em termos cognitivos, a orientação da terapia para os objetivos e problemas do paciente, a consideração enfática do presente, a delimitação de tempo do tratamento e a estruturação das sessões favorecem esse caráter de objetividade da TCC. O elemento *curto-prazo* também está ligado a essa objetividade, o que, segundo Moreno e Carvalho (2014), traz vantagens aos pacientes, devido a um melhor custo-benefício para o custeio da terapia, a uma maior possibilidade de oferta para aqueles que buscam essa assistência e, ainda, a um aumento da motivação pela procura desse tipo de tratamento, devido ao alcance de resultados mais breves, o que não é tão característico em outras abordagens. O elemento *científica*

parece demonstrar que, para os estudantes a teoria e a prática da TCC está ligada a evidências científicas. Já o termo *testes* pode estar associado a esse significado ou, também, a uma prática comum na TCC, que é a utilização de testes, inventários e escalas para a avaliação e o diagnóstico psicológico dos pacientes. De acordo com Souza e Cândido (2012), a utilização de testes e inventários é comum entre terapeutas cognitivo-comportamentais, e essa prática deve ser tomada com fins auxiliares e ser pautada na teoria psicométrica e na aprovação do CFP.

A palavra *técnica* pode representar a noção dos estudantes de que a TCC é uma terapia amparada por uma gama de procedimentos interventivos, como citado anteriormente. De acordo com Leahy (2017), esses recursos cognitivos e comportamentais estão à disposição do terapeuta para o manejo das condições clínicas, em geral, depressão, ansiedade, problemas de relacionamento, controle da raiva, entre outras psicopatologias.

O termo *tarefas* parece estar associado a exercícios e práticas propostas pelos psicoterapeutas a serem realizadas no ambiente externo à terapia. As tarefas de casa, como são comumente chamadas e que possivelmente é o significado do termo apresentado pelos alunos, têm sido consideradas como um recurso importante para eficácia terapêutica (Kazantizis, Whittington, Zelencich, Kyrios, Norton, & Hofmann, 2016). Esses autores definem as tarefas de casa com atividades que o cliente deve realizar entre sessões, sendo selecionadas junto ao terapeuta, a fim de auxiliar o progresso em direção aos objetivos da terapia.

O elemento *mudança* pode estar ligado às transformações cognitivas que também desencadeiam as transformações comportamentais e emocionais, o que pode indicar para os estudantes um significado de resultado ou efetividade na prática da TCC. Diversos estudos procuraram demonstrar a efetividade da TCC em vários tipos de transtornos. Dickerson, Lynch, Leo, DeBar, Pearson e Clarke (2018), por exemplo, avaliaram o custo e a efetividade de um programa breve de TCC entre adolescentes que se recusaram a utilizar terapia medicamentosa para o tratamento de depressão. Com uma amostra de 212 adolescentes, os resultados demonstraram que os participantes tiveram melhores resultados no tratamento da doença do que aqueles que somente estiveram sob uso de medicação e que houve

economia de US \$ 4. 976,00 no tratamento com a TCC em relação ao tratamento medicamentoso ao final dos 24 meses em que a investigação ocorreu.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as prováveis representações sociais dos estudantes de Psicologia acerca da Terapia Cognitivo-Comportamental. De forma geral, os conteúdos apresentados pelos estudantes parecem estar associados de forma adequada a diversas características da TCC. Sintetizando os elementos que os estudantes elencaram para determinar sua visão sobre a TCC, pode-se presumir que esses alunos consideram essa abordagem terapêutica como efetiva. Algumas palavras se assemelham entre si e formam um corpo de significados em que a efetividade da TCC fica evidente. O pensamento socialmente compartilhado dos estudantes sobre as abordagens terapêuticas durante o curso pode determinar as escolhas que nortearão sua prática profissional, visto que as representações sociais orientam as práticas sociais (Jodelet, 2001). Dessa forma, vê-se a importância de investigações dessa natureza para a compreensão dos processos envolvidos na formação dos psicólogos brasileiros.

O provável núcleo central, nesse caso, mostra que as representações sociais dos alunos estudados apontam para uma concepção de uma definição mais didática dentro do campo da psicologia, que remete a origem behaviorista da TCC, ou seja, os alunos incluem elementos do universo reificado, no qual está a definição clássica da TCC, em sua tentativa de familiarização com o objeto, como podemos observar por meio dos elementos: comportamento, reforço e crenças, por exemplo. A última periferia mostra que alguns elementos mais específicos da TCC já começam a fazer parte das representações sociais dos estudantes (Abric, 2003).

Entretanto, como o método da pesquisa priorizou apenas a evocação de palavras associadas à concepção dos estudantes sobre a TCC, não foi possível considerar o nível de conhecimento dos alunos acerca da abordagem investigada. De todo modo, com alguns significados limitados, como no caso da palavra reforço, fica o questionamento a respeito do quanto esses termos retratam conhecimentos solidificados e verdadeiramente compreendidos pelos estudantes. Essa realidade traz à tona a

necessidade de investigação a respeito das maneiras como o campo da TCC é apresentado durante a formação universitária em Psicologia.

Diante dessa necessidade, vê-se que esta pesquisa corresponde a uma relevante demanda do campo da formação em Psicologia, assim como se apresenta como um indicador importante para a área da TCC no Brasil. Como limitação, tem-se a amostra reduzida e delimitada apenas entre universidades metropolitanas do Rio de Janeiro, o que impede que os resultados sejam assumidos de forma generalizada e aplicados a outros contextos dos diversos cursos de Psicologia no país. Dessa maneira, em concomitância a outros estudos sobre a oferta e o acesso do conhecimento a respeito da TCC, vê-se a relevância de novas pesquisas desse cunho em amostras mais abrangentes.

Referências

- Abdalla, I. G., Batista, S. H., & Batista, N. A. (2008). Desafios do ensino de psicologia clínica em cursos de psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(4), 806-819. doi:10.1590/S1414-98932008000400012
- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: Aspects théoriques. In J. C. Abric (Ed), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. M. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. C. (2003). A abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Eds). *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiania: Ed.UCG.
- Beck, J. S. (2013). *Terapia cognitivo-comportamental*. Rio Grande do Sul: Artmed Editora.
- Bhattacharya, L., Chaudari, B., Saldanha, D., & Menon, P. (2013). Cognitive behavior therapy. *Medical Journal of Dr. DY Patil University*, 6(2), 132-138. doi:10.4103/0975-2870.110294
- Codol, J.-P. (1969). Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 23, 63-71. Recuperado de <https://psr.iscte-iul.pt> > PSR > article > download
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Superior. (2004). Resolução 8/2004: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: Diário Oficial da União. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Cury, B. M., & Neto, J. L. F. (2014). Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: Os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512. doi:10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494

- Dickerson, J. F., Lynch, F. L., Leo, M. C., DeBar, L. L., Pearson, J., & Clarke, G. N. (2018). Cost-effectiveness of cognitive behavioral therapy for depressed youth declining antidepressants. *Pediatrics, 141*(2), 1-11. doi:10.1542/peds.2017-1969
- Fernandes, S. R. F., Seixas, P. D. S., & Yamamoto, O. H. (2018). Psicologia e concepções de formação generalista. *Psicologia da Educação, 47*, 57-66. doi:10.5935/2175-3520.20180018
- Guareschi, N. M. D. F. (2018). Formação em psicologia, práticas profissionais e produção de saberes. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38*(2), 191-195. doi:10.1590/1982-3703000022018
- Jazaieri, H., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2017). Treating social anxiety disorder with CBT: Impact on emotion regulation and satisfaction with life. *Cognitive Therapy and Research, 41*(3), 406-416. doi:10.1007/s10608-016-9762-4
- Jesuino, J. C. (2014). Ser professor não é fácil. *Revista Educação Em Questão, 49*(35), 29-48. doi:10.21680/1981-1802.2014v49n35ID5903
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Ed), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kazantzis, N., Whittington, C., Zelencich, L., Kyrios, M., Norton, P. J., & Hofmann, S. G. (2016). Quantity and quality of homework compliance: a meta-analysis of relations with outcome in cognitive behavior therapy. *Behavior Therapy, 47*(5), 755-772. doi10.1016/j.beth.2016.05.002
- Leahy, R. L. (2017). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide*. New York: Guilford Publications.
- Moreno, A. L., & Carvalho, R. G. N. D. (2014). Terapia cognitivo-comportamental breve para sintomas de ansiedade e depressão. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 10*(2), 70-75. doi:10.5935/1808-5687.20140012
- Moscovici, S. (1984). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 5-20). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Naiff, L. A. M., Sá, C. P., & Naiff, D. G. M. (2008). Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. *Paideia*, 18, 125-138. doi:10.1590/S0103-863X2008000100012
- Neufeld, C. B., de Carvalho, A. V., Ohno, P. M., Teodoro, M. L. M., Szupszynski, K. P. D. R., de Macedo Lisboa, C. S., ... & Monteiro, Y. M. (2018). Terapia Cognitivo-Comportamental nos cursos de graduação em Psicologia: Um mapeamento nacional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(1), 86-97. doi:10.31505/rbtcc.v20i1.1139
- Neufeld, C. B., Pavan-Cândido, C. D. C., Paz, S., & Martins, R. G. (2015). Contribuições da FBTC ao crescimento das terapias cognitivas no Brasil. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 11(2), 119-128. doi:10.5935/1808-5687.20150017
- Neufeld, C. B., Xavier, G. S., & Stockmann, J. D. (2010). Ensino de terapia cognitivo-comportamental em cursos de graduação em psicologia: Um levantamento nos estados do Paraná e de São Paulo. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 6(1), 42-61. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872010000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, D. C., Marques S. C., Gomes, M. T., & Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise de evocações livres: Uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp.573-603). João Pessoa, UFPB.
- Patriota, L. M. (2007). Teoria das representações sociais: Contribuições para a apreensão da realidade. *Serviço Social em Revista*, 10(1), 1679-1842.
- Rangé, B. P., Falcone, E. M. D. O., & Sardinha, A. (2007). História e panorama atual das terapias cognitivas no Brasil. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 3(2), 1-22. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872007000200006&lng=pt&tlng=pt.

- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. RJ: Eduerj.
- Seixas, P. D. S. (2014). A formação graduada em Psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, RN, Brasil.
- Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., Gadelha Silva, S., & Yamamoto, O. H. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: Uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 113-122. doi:10.1590/S1413-85572013000100012.
- Souza, I. C. W. D., & Cândido, C. F. G. (2009). Diagnóstico psicológico e terapia cognitiva: Considerações atuais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5(2), 82-93. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872009000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Teater, B. (2013). Cognitive Behavioural Therapy (CBT). In M. Davies (Ed.), *The Blackwell companion to social work*, (pp. 423-427). Oxford: John Wiley & Sons.
- Travassos, R., & Mourão, L. (2018). Lacunas de competências de egressos do curso psicologia na visão dos docentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 233-248. doi:10.1590/1982-3703004472016
- Vergès, P. (2005) A evocação do dinheiro: Um método para a definição do núcleo central de uma representação. In A. S. P. Moreira; B. V. Camargo; B. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*, (pp. 471-488). João Pessoa, PB: Editora UFPB.
- Wachelke, J. (2014). Qualitative Questionnaire for the Identification of Cognems (Qualiquic): An exploratory technique to identify social representation contents and relations. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 30, 105-110. doi:10.1590/S0102-37722014000100013
- Wolter, R. (2014). Serge Moscovici: Um pensador do social. In A. Almeida, M. Santos & Z. Trindade (org.), *Teoria das Representações Sociais: 50 anos* (pp. 27-38). Brasília: Technopolitik.

Wolter, R. P., Wachelke, J. F. R., Sá, C. P., Dias, A. P., & Naiff, D. G. M. (2015). Temporalidade e representações sociais: Estabilidade e dinâmica dos elementos ativados pelo regime militar brasileiro. *Psychologica*, 58(1), 107-125. doi:10.14195/1647-8606_58-1_6