



COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DOCENTE DO CURSO PSICOLOGIA - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA¹

REQUIRED COMPETENCES FOR THE PSYCHOLOGY COURSE TEACHER SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

CAMPOS, Danilo Souza²

BUENO, Flávia de Oliveira²

RIBEIRO, Julliane Candida²

TAVARES, Maykon Lima²

HERNANDES, Janete Capel³

MAGALHÃES, Andrea Batista³

¹ Artigo apresentado para fins de conclusão do curso de Psicologia no Centro Universitário UNIVERSO

² Estudantes de Psicologia do Centro Universitário UNIVERSO

³ Professoras de Psicologia do Centro Universitário UNIVERSO e Orientadoras do estudo

RESUMO

Introdução: A docência em Psicologia não deve ser baseada em mera transmissão de conhecimento baseando-se apenas em leitura de teorias, haja visto que a profissão psicólogo tem como foco o ser humano e sua subjetividade, assim, o professor precisa ser o instigador, o problematizador, sendo aquele que oferece discussões acerca do pensar e agir, refletindo a afetividade, em posse de conteúdos teóricos e sobretudo, prática na formação profissional dos novos psicólogos. **Objetivo:** Pesquisar sobre as competências essenciais a um professor formador de psicólogos. **Métodos:** Revisão sistemática, cujo protocolo foi publicado no site de registro prospectivo internacional de revisões sistemáticas - PROSPERO. Estruturada de acordo

com as diretrizes da lista de *verificação Preferred Reporting Items for Systematic Reviews e Meta-Analyzes* - PRISMA (2009), conforme Anexo 1, utilizando artigos em português. **Resultados:** Conhecer sobre as competências do docente de Psicologia. **Conclusões:** O professor é um mediador do conhecimento, portanto seu trabalho é fundamental para desenvolver a construção de novos saberes. Embora os conhecimentos da Psicologia possam ser colocados à disposição de outras áreas de atuação como modo de auxiliar o docente nas práticas educativas, a docência e a psicologia têm identidades distintas. As competências necessárias ao professor de psicologia vão além de formação do profissional, pois envolve o compromisso de instigar o aluno de psicologia num exercício reflexivo e crítico. **Registro de revisão sistemática:** PROSPERO.

Palavras-chave/Descritores: Psicologia. Docência. Competências. Afetividade.

ABSTRACT

Intro: Teaching Psychology should not be established on mere transmission of knowledge based only on reading theories, since the psychologist job focuses on the human being and its subjectivity. Thus, the teacher needs to be the instigator, the one who brings out the problems. This teacher needs to be the one who offers discussions about the thinking and acting, reflecting affection, holding theoretical contents and, above all, practice in the professional training of new psychologists. **Objective:** to research about competences are essential to a teacher who teaches future psychologists. **Methods:** Systematic review, which the protocol will be published on the international prospective register of systematic reviews - PROSPERO. It is structured according to the guidelines from the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyzes (PRISMA – 2009) checklist, as it is on Annex I, making use of articles in Portuguese. **Results:** to know about the Psychology teacher competences. **Conclusion:** the teacher is a mediator of knowledge. Therefore, it is a fundamental work to develop the construction of new knowledge. Although Psychology knowledge can be available to other areas as a way to help the teacher during educational practices, Teaching and Psychology have different identities. The skills needed by the Psychology teacher go beyond the professional training, as it involves the commitment to instigate students into a reflective and critical exercise. **Systematic Review Register:** PROSPERO.

Keywords: Psychology. Teaching. Competences. Affection.

1 Introdução ou Contexto

1.1 Docência: contextualização do ser professor

No sentido etimológico, a palavra docente é originada do Latim “docere”, que tem como significado o ato de ensinar, de instruir, de indicar, de fazer entender, sendo complementado pelo “discere”, que é o modo de aprender. Nesses termos, a docência é compreendida como uma atividade que retroseque a aprendizagem, exercício este que caracteriza o docente (BISPO; SANTOS JUNIOR, 2014).

Assim como a maioria das profissões, a docência surgiu da aprendizagem por meio do caráter informal, quando, em outras palavras, diz que tornava-se professor aquele que, mediante os ensinamentos do mestre, iria reproduzindo da mesma forma como lhe foi ensinado. Tardif (2002) infere que a profissão docente nasce sem maiores preocupações com um paradigma de que ensinar seria uma atividade relativamente

fácil, predominando a regra do “fazer fazendo”.

De acordo Soares e Cunha (2010) a prática docente se articula como processos de ensinar e aprender, sendo reconhecida a partir do século XVII com grande contribuição de Comenius, um idealizador da formação do homem pelas escolas modernas. No Brasil, a profissão tornou-se oficial no dia 15 de outubro de 1827 a partir do decreto imperial de D. Pedro I, que determinava a criação das escolas no país (NASCIMENTO *et al.*, 2012).

Com as transformações ocorridas na sociedade, o modo de ensinar necessitou ser repensado, iniciando assim as preocupações acerca da formação docente. Segundo Imbernón (2011), o que se espera de um professor no século XXI é que este tenha ao menos uma formação ética, política e científica, desenvolvendo a partir daí as habilidades e competências em consequência de seu profissionalismo.

Ser professor nos dias atuais compreende uma gama de fatores que incide principalmente na compreensão do docente acerca do conhecimento em constante transformação. Para Marcelo (2009) essa profissão está caracterizada como o ato do conhecer, baseado no compromisso de levar esse conhecimento aos acadêmicos com aprendizagem que seja relevante para o seu desenvolvimento.

É preciso compreender que o professor trabalha com o ensino e a aprendizagem e que o saber é, de fato, o que legitima a profissão. Diante disso, Tozetto (2010) salienta que para exercer a docência, o professor precisa desenvolver competências, construindo sua base de conhecimento embasado na diversidade cultural, social e econômica. Ou seja, é preciso ter uma formação subsidiada pelo compromisso com a aprendizagem.

Marcelo (2009) enfatiza que existe uma significativa diferença entre ser apenas professor e ser um professor que busca ensinar com eficácia, sendo que não basta ter conhecimento, é preciso saber ensiná-lo. Esse saber ensinar só é possível

através de formação constante buscando aperfeiçoamento no modo como fazer.

Não se faz a profissão docente como um ato apenas de depositar conhecimento ao aluno. Para tal, é preciso usar do afeto e do saber como ferramentas que estimulem o aluno a aprender. Baccon (2011) adverte que o trabalho em docência não é um fenômeno que gera efeito imediato, pois requer do professor dedicação e afetividade que deixam marcar produtivas para, assim, o aluno reconhecer e modificar a si mesmo.

1.2 Conceito sobre competências

Competência é um termo bastante utilizado para se designar a qualificação e habilidades que uma pessoa tem para realizar alguma coisa. Fleury e Fleury (2001) abordam que o termo competência foi designado em 1973 por David McClelland que, ao publicar o paper *Testing for Competence rather than Intelligence*, iniciou um debate entre os administradores e os psicólogos.

A discussão iniciou-se, pois ele criticava os testes psicológicos indicando

que estes estavam descontextualizados das atividades desempenhadas no exercício profissional. Ceitil (2008) infere que, para McClelland, o preditor do desempenho futuro de uma pessoa estava relacionado ao que ela, de modo espontâneo, pensa ou faz em determinada situação não esperada ou que soluciona o problema mediado por situações que anteriormente já passou, baseando nisso sua crítica acerca dos testes.

Foi a partir de então que o conceito sobre competência empregado primeiramente por McClelland, ganhou visibilidade relacionado às profissões. De acordo com Fleury e Fleury (2001), o autor referia como sendo uma característica subjacente ao indivíduo, relativo ao desempenho superior que a pessoa emprega ao realizar uma tarefa em uma determinada situação. Dessa maneira, é esclarecido que ter competência é diferente

de ter aptidões, habilidades e conhecimento.

Ter competência não significa que o sujeito a adquiriu por meio de um conhecimento. Segundo Bronckart e Dolz (2004), possuir conhecimento e habilidades sobre algo não expressa que a pessoa é competente, pois é possível ter conhecimento e não conseguir aplicá-lo. Assim, é possível inferir que a competência não está vinculada a diploma, muito menos que são inatas, mas sim construídas através da aprendizagem em contato com o meio.

O termo tem uma característica multidimensional e, desse modo, baseado em Deffune e Depresbiteris (2002), Cruz e Schultz (2009) criaram um diagrama das dimensões das competências descrevendo os diversos tipos, conforme a Figura 1 apresentada.

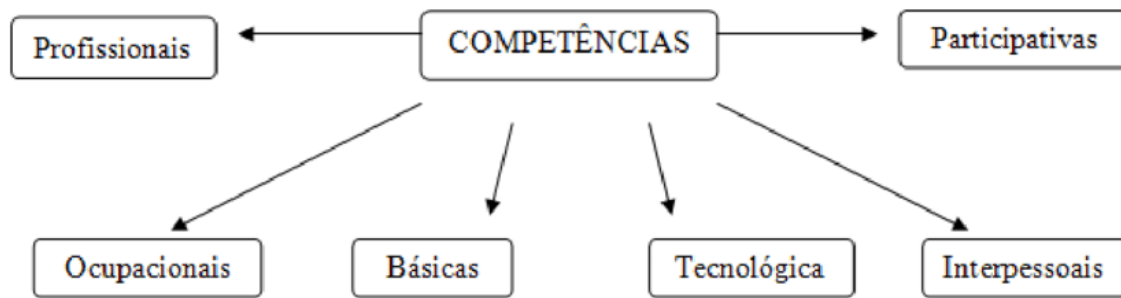


Figura 1: Diagrama dos tipos de competências

Fonte: Cruz e Schultz (2009)

Nas competências profissionais o sujeito deverá ter capacidade e habilidades de modo que utilize seus conhecimentos para desempenhar o exercício profissional; as competências ocupacionais se relacionam com as habilidades de executar as atividades no padrão de qualidade que se espera; para desenvolver as competências básicas, o indivíduo deve ter uma boa oralidade, escrita e racionalidade lógica capaz de solucionar problemas; em competências tecnológicas é preciso ter conhecimento em relação às técnicas e tecnologias relativas à profissão; as competências interpessoais estão pautadas no conhecimento originado da capacidade de negociação, decisão e comunicação desenvolvidas pelo sujeito; e por fim, nas

competências participativas a pessoa deve assumir uma posição de organização em seu ambiente de trabalho, de maneira a cooperar e se solidarizar, e assumindo responsabilidades (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

No que tange à educação, as competências têm um abrangente conceitual, o que gerou críticas postuladas por Dolz e Ollagnier (2004, p. 9) discutindo que “a noção de competência nas ciências da educação provocasse com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar”.

Perrenoud (2000), autor que apresentou vários trabalhos e popularizou o termo “competência” no Brasil, aborda que, na educação, a palavra significa ter a

capacidade de fazer uma mobilização entre vários recursos cognitivos que enfrente algum tipo de situação de modo eficaz se apoiando no conhecimento. Preocupado com a formação dos professores e a prática pedagógica, o autor propôs um inventário de competências agrupando-as em 10 itens que podem ajudar na constituição profissional dos docentes, na maneira de ensinar, envolvendo:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação (PERRENOUD, 2000, p. 23-155).

Para Libâneo (2004) as competências inferidas na educação estão relacionadas com as capacidades, habilidades, qualidades e atitudes que o professor tem acerca dos conhecimentos práticos e teóricos, viabilizando o exercício profissional do docente de maneira adequada.

Yoshida (2012) alerta sobre as competências relacionadas à transmissão de conhecimento e na fragilidade da formação acadêmica dos docentes fazendo a seguinte colocação:

A maior parte do problema, portanto, parece estar na própria academia e na forma como é pensada a formação dos futuros profissionais. Se para escolha de seus professores os fatores seletivos apontam para habilitações e competências que não contemplam todas as demandas necessárias à função docente, parece razoável pensar-se que haverá uma perpetuação desse modelo nos futuros profissionais que sairão das instituições (YOSHIDA, 2012, p. 43).

Castro e Rodrigues (2011) ressaltam a importância de se ter profissionais com múltiplas competências na atuação no ensino superior, proporcionando uma formação sólida aos futuros profissionais. Desse modo, de maneira que não banalize o conceito de competência, é passivo questionar as competências que o professor deve adquirir diante da teoria vinculada a prática pertinentes ao seu cargo.

1.3 Psicologia e o Ensino: construção da identidade do docente

A Psicologia foi regulamentada como profissão no Brasil somente na década de 1960 e, após a regulamentação, houve-se a necessidade de formação profissional para que fosse exercida a profissão, tornando assim, a necessidade de uma graduação em curso superior. Diante disso, os professores que formaram os primeiros psicólogos não tinham então a formação em Psicologia (ANTUNES, 2004).

Com o curso regulamentado, os primeiros profissionais psicólogos passaram a também ser professores na formação de alunos da graduação em Psicologia. Contudo, conforme cita Souza (2014), esses recentes professores ainda não tinham nenhuma formação específica que os habilitasse para a docência universitária.

Segundo Antunes (2004), diante das novas exigências expressas para prática profissional em Psicologia, as associações e conselhos foram sendo criados para amparar a nova profissão. Com a criação da

Lei 4.119 de 1962, estabeleceu-se os parâmetros para o curso de formação e profissão em Psicologia. O capítulo III dessa lei confere legalmente os direitos ao graduado, tanto de exercer a profissão psicólogo como o de lecionar.

Art. 10. - Para o exercício profissional é obrigatório o registro dos diplomas no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 11. - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia, é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio, nos termos da legislação em vigor.

Art. 12. - Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas (BRASIL, 1962, p. 02).

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia passa por vários momentos históricos para chegar a atual resolução. Ao que consta nos pareceres CNE/CES 1.314/2001 e CNE/CES 072/2002 o curso era dividido em três categorias: bacharelado, licenciatura e psicólogo, para distinguir o domínio de conhecimento de cada área para formação em pesquisa,

ensino e atuação em Psicologia (CIRINO *et al.*, 2007).

Em oposição a essa inicial proposta, o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), fundado em 1990 com o propósito de criar políticas públicas e melhorias no âmbito profissional dos psicólogos, propôs que houvesse um delineamento único englobando as três características. “Para o Fórum a formação de todo psicólogo deveria contemplar as seguintes dimensões: histórica, filosófica, antropológica, social, política, ética, científica, profissional, pedagógica e técnica” (CIRINO *et al.*, 2007, p. 27). Ainda que em oposição às diretrizes de 2002, o Fórum garantiu o compromisso com a educação propondo que todo psicólogo deveria ter uma bagagem pedagógica, sendo constituída pela formação das disciplinas em Psicologia escolar e educacional.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), em consonância com a Associação Brasileira de Ensino da Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), vem travando várias

lutas para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com o objetivo de criar novas propostas acerca da educação e formação profissional nos cursos de graduação em Psicologia. Em 2018, o CFP, a ABEP e a FENAPSI conseguiram aprovação de uma revisão que provoque mudanças nas diretrizes firmadas em 2011 (CFP, 2018).

Conforme ocorrências das várias mudanças, busca-se o aprimoramento do psicólogo enquanto docente. Souza, Facci e Silva (2018) salientam que, através das novas diretrizes propostas, haverá uma reformulação na formação do docente em Psicologia, acrescentando um projeto pedagógico complementar para Licenciatura, com conteúdos específicos sobre Educação.

Souza (2014) salienta que ser docente no curso de Psicologia vai além, pois o curso se constrói de uma base epistemológica e, sendo assim, é necessário um saber profundo sobre aspectos históricos, filosóficos, políticos, sociais, éticos, científicos, além de adotar prática pedagógica e possuir uma bagagem

técnica e profissional para garantir suas competências e habilidades no momento da transmissão do conhecimento.

A docência em Psicologia não deve ser baseada em mera transmissão de conhecimento baseando-se apenas em leitura de teorias, haja visto que a profissão psicólogo tem como foco o ser humano e sua subjetividade. Assim, o professor precisa ser o instigador, o problematizador, sendo aquele que oferece discussões acerca do pensar e agir, refletindo a afetividade, em posse de conteúdos teóricos e,

sobretudo, prática na formação profissional dos novos psicólogos (SOUZA, 2014).

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é pesquisar sobre as competências essenciais a um professor formador de psicólogos. Os objetivos específicos são definir se as teorias apresentadas no curso de Psicologia desenvolvem as competências necessárias para formação profissional psicólogo e identificar se o profissional professor e o profissional psicólogo têm identidades distintas no processo de ensino-aprendizagem.

2 Método:

Revisão sistemática da literatura, cujo protocolo foi publicado no site de registro prospectivo internacional de revisões sistemáticas - PROSPERO. Estruturada de acordo com as diretrizes da lista de *verificação Preferred Reporting Items for Systematic Reviews e Meta-Analyzes* - PRISMA (2009), conforme Anexo 1, utilizando artigos em português e inglês.

2.1 Critérios de elegibilidade:

Os estudos foram selecionados de acordo com os critérios:

2.1.1 Participantes (*Population*): Pessoas adultas de ambos os sexos.

2.1.2 Intervenção ou Exposição

(*Intervention or Exposure*): Atuação com docentes geral e de Psicologia.

2.1.3 Comparação ou grupo controle

(*Comparison or control group*): Com ou sem grupo controle.

2.1.4 Resultados (*Outcomes*): Conhecer as competências do docente de Psicologia.

2.1.5 Desenho do estudo (*Study design*):

Qualitativo

2.2 Estratégia de busca:

A busca dos estudos foi realizada em Pubmed e BDTD.

Para garantir a saturação da literatura foram analisadas listas de

referência de estudos incluídos ou revisões relevantes identificadas por meio de pesquisa manual. Inicialmente não haveria busca em literatura cinzenta, contudo, em decorrência da falta de publicações que atendessem a proposta, foi necessário ampliar a busca.

Foi utilizada na estratégia de busca as seguintes palavras-chave ou descritores: Competência, Docência, Psicologia e Competência em Docência.

A busca foi realizada de acordo com as orientações de cada base de dados, biblioteca ou portal de periódicos, conforme está na estratégia de busca que consta na Tabela 1.

Tabela 1: Estratégia de busca

Base de dados	Descritores	Resultados
MEDLINE/Pubmed	"Competence"; END "Teaching"; END "Psychology" END "Teaching competence"	17
BDTD	"Competência"; END "Docência"; END "Psicologia" "Competência em docência"	65
Total		82

2.3 Seleção e extração dos dados:

Os quatro pesquisadores realizaram a busca e selecionaram os estudos de forma independente, com a utilização de um *software* específico de gerenciamento de referências (EndNote Web).

A seleção ocorreu em quatro fases e, após cada uma delas, os pesquisadores verificaram inclusões e exclusões, buscando consenso entre os resultados; as dúvidas e divergências foram revisadas pelas professoras orientadoras.

Na fase 1 (Identificação) foi realizada a busca dos estudos e foi verificado, por meio do *software* EndNote, quais são os títulos duplicados na qual não foram encontrado duplicações; na fase 2 (Triagem) foi feita a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos e onde foram aplicados os critérios de exclusão; na fase 3 (Elegibilidade) foi feita a busca manual e leitura dos artigos completos, com a seleção dos que atenderam a todos os critérios de elegibilidade (Participantes, Intervenção, Comparação, Resultados,

Desenho do estudo); na fase 4 (Inclusão) foi construída uma tabela com identificação, objetivos, método, resultados e conclusões com posterior síntese qualitativa dos estudos.

Nenhum dos autores da revisão foi cego aos títulos das revistas ou nomes dos autores ou das instituições financiadoras ou apoiadoras das pesquisas. Foi desenvolvido um Diagrama de fluxo (modelo PRISMA) que contém as fases de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão com quantidades e uma declaração explicativa dos motivos de exclusão dos artigos, conforme Figura 1 que está na seção dos resultados.

2.4 Risco de viés (*Risk of Bias - RoB*)

Para avaliar o risco de viés dos estudos selecionados foram utilizadas as ferramentas do Instituto Joana Briggs.

2.5 Síntese das evidências

A leitura dos artigos completos possibilitou verificar se os estudos são

homogêneos ou heterogêneos e a possibilidade de realizar meta-análise.

Foi elaborada uma síntese descritiva na Tabela 2 com informações contendo o objetivo, o método, os

resultados e as conclusões dos estudos selecionados, com posterior análise qualitativa dos mesmos.

3 Resultados:

3.1 Seleção dos estudos

Identificou-se inicialmente 82 registros nas bases de dados.

Houve a exclusão de 00 duplicados, ficando 82 para a próxima fase.

Na fase de leitura dos títulos foram excluídos 61 e 19 na leitura dos resumos por não atenderem aos critérios de inclusão, ficando 02 registros.

Foram encontrados 02 registros na busca manual, totalizando 04 para leitura do texto completo.

Com a leitura dos estudos completos foi excluído 01 registros (01 artigo não era pesquisa de campo).

Foram selecionados 03 estudos para síntese qualitativa dos dados, conforme Figura 1.

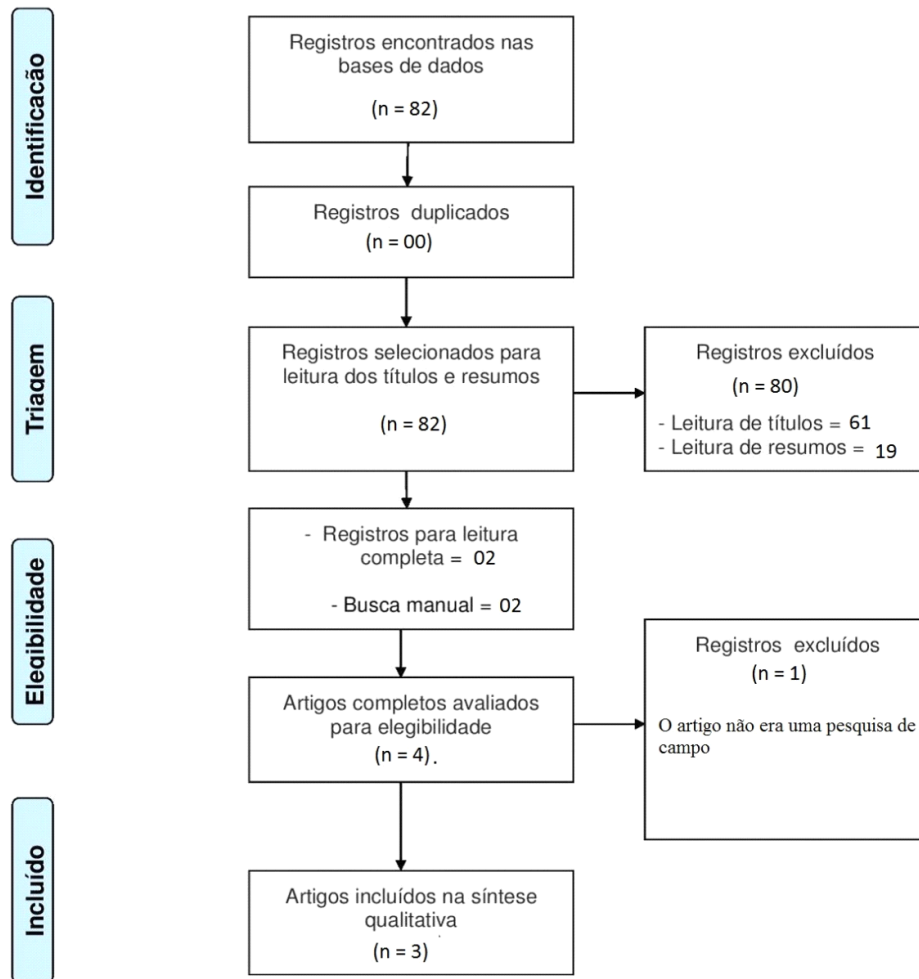


Fig. 1 - Diagrama de fluxo (PRISMA)

3.2 Síntese descritiva dos estudos incluídos

Foi elaborada uma síntese descritiva na Tabela 2 com informações contendo o objetivo, o método, os resultados e as conclusões dos estudos selecionados, com posterior análise qualitativa dos mesmos.

Tabela 2 Síntese descritiva dos estudos incluídos

Referência completa do artigo/ Desenho do estudo/ País	Objetivo	Método				Resultados	Conclusão
		Tamanho da amostra / Idade Média	Problemática ou Diagnóstico/Tipo de intervenção	Frequência da intervenção	Instrumentos		

<p>ALMEIDA, Clayton Silva de.</p> <p>Competências e Desempenho Docente: Validando Escalas de Autoavaliação e Heteroavaliação, explorando fatores pessoais e ocupacionais associados.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Psicologia Stricto Senso, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.</p> <p>Transversal / Brasil</p>	<p>Este estudo buscou evidências de validade e confiabilidade de duas escalas de desempenho docente, sendo uma de autoavaliação e outra de heteroavaliação, operacionalizadas a partir de um modelo de competências. Adicionalmente, buscou-se identificar possíveis características demográficas e ocupacionais preditoras do desempenho dos docentes, mensurado pelas duas escalas.</p>	<p>A validação foi feita em uma instituição privada em Salvador, Bahia, utilizando uma amostra de 500 docentes e seus respectivos coordenadores.</p>	<p>As competências necessárias para o exercício da docência têm despertado crescente interesse entre as organizações e os pesquisadores. As competências exercem considerável influência sobre o desempenho individual do professor e sobre os resultados da instituição.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Após a anuência institucional, os dados foram coletados com duas escalas simétricas compostas (uma de auto e outra de heteroavaliação), com 34 itens cada uma delas. Os dados foram analisados utilizando-se análises fatoriais exploratórias, modelagem de equações estruturais e regressão múltipla Stepwise, e os resultados indicaram escalas com seis fatores, sendo 21 itens para a autoavaliação e 22 para a heteroavaliação.</p>	<p>Os modelos ajustados mostraram-se adequados para mensurar o desempenho docente para autoavaliação ($\chi^2/gf = 2,075$; $GFI = 0,89$; $CFI = 0,93$; $TLI = 0,92$; $BIC = 686,426$; $RMSEA = 0,06(0,05-0,07, p)$)</p>	<p>Como principal preditor de desempenho na autoavaliação temos a variável carga horária que, em conjunto com a variável titulação, explicou 12% da variância da competência desenvolvimento de ações e projetos e, ainda, em conjunto com a variável gênero explicou 10,5% da variância da comunicação institucional. Na heteroavaliação foram encontradas como principais preditores do desempenho docente as variáveis carga horária e a titulação que, juntas, explicaram 37% da atuação técnico-científica, 17% da variância do desenvolvimento de ações, projetos e pesquisa, 11% do foco na qualidade e 6% do trabalho em equipe e relacionamento interpessoal.</p>
--	---	--	---	----------------------	---	---	--

<p>CRUZ, Roberto Moraes; SCHULTZ, Viviane. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Florianópolis. v. 61, n. 3, 2009.</p>	<p>Avaliar o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao processo de formação em Psicologia e ao campo de trabalho do psicólogo.</p>	<p>Participaram 102 sujeitos (21 a 64 anos), sendo 71,6% do sexo feminino, dentre professores, estagiários e psicólogos egressos de um curso de Psicologia da região Sul do Brasil.</p>	<p>A necessidade de investigar o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao processo de formação em Psicologia e às necessidades do campo de trabalho do psicólogo é um aspecto científico orientador, não somente da atualização dos programas político-pedagógicos dos cursos de Psicologia, mas, certamente, da avaliação do grau de satisfatoriedade com e resolubilidade da intervenção dos psicólogos quando no exercício da atividade profissional. Dessa necessidade científica e social decorre o interesse em construir um instrumento de medida dos graus de importância atribuídos a competências profissionais de psicólogos, o qual reflita expectativas dos estudantes que estão em processo de formação e, também, represente um feedback do exercício profissional por parte dos professores e profissionais, com base em suas respectivas trajetórias de trabalho.</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Foi construído um inventário de competências profissionais de psicólogos e graus de importância a elas atribuído, composto por 132 itens organizados em 16 categorias e aferidos por meio de uma escala ordinal de cinco pontos, submetido antes de sua aplicação a um processo de validação semântica e de conteúdo.</p>	<p>Destacaram-se como competências essenciais para a atuação profissional dos psicólogos: manter sigilo dos dados fornecidos pelo seu cliente, atuar em equipes multiprofissionais e assumir responsabilidade pelos resultados do seu trabalho.</p>	<p>De uma forma geral, as competências imprescindíveis à atuação do psicólogo mostram-se relacionadas à dimensão ética profissional, à comunicação e ao relacionamento social e profissional.</p>
<p>YOSHIDA, G. R. C. Formação de Professores da Educação Superior: afetividade e emoções como estratégias de ensinagem. 2012.</p>	<p>Investigar as teorias que podem contribuir para a conceituação e compreensão da afetividade e das emoções como estratégias de ensinagem, bem</p>	<p>Foram selecionados dois grupos de professores e alunos, formados pelos seguintes indivíduos: a) Treze Professores no total. Sendo: 4 indivíduos da UFG e 9 do AVILA –</p>	<p>A problematização desta pesquisa consiste em verificar como a afetividade e as emoções podem ser utilizadas como estratégias de ensinagem na educação superior e, portanto, permear a formação de professores. O enfoque utilizado neste estudo foi misto contendo dados qualitativos</p>	<p>Não se aplica</p>	<p>Foram criados dois questionários estruturados, um para cada grupo (professores e alunos), compostos por perguntas relacionadas às características</p>	<p>Os principais resultados da pesquisa apontaram que na educação superior a utilização da afetividade e das emoções como estratégias de ensinagem será</p>	<p>Os princípios da andragogia e da ensinagem são elementos fundamentais da práxis pedagógica e, portanto, da formação de um educador afetivoemocional. Os resultados deste estudo pretendem contribuir para que educadores</p>

<p>43 p. Tese (Doutorado) - Direção Internacional de Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Intercontinental, Assunção, Paraguay, 2012.</p> <p>Estudo quantitativo do tipo Transversal e Qualitativo</p>	<p>como a relação das mesmas na consolidação da aprendizagem.</p>	<p>Totalizando 13. Esse grupo apresenta como característica comum ser composto por professores encarregados de formar novos professores, lecionando na graduação e na pós-graduação.</p> <p>b) Alunos (50 indivíduos): 100% dos alunos do último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, cursando a disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV, distribuídos em 4 (quatro) turmas.</p>	<p>e quantitativos, tendo em vista o estudo de elementos humanos, tais como a afetividade e as emoções no contexto das atividades educacionais. O nível de investigação adotado foi o descritivo, na busca de elencar os elementos coletados em campo, em resposta às hipóteses levantadas dentro dos objetivos propostos.</p>	<p>possíveis, à relação com o curso e à afetividade. O instrumento de coleta de dados foi testado antes de sua aplicação. Os questionários de alunos foram testados por estudantes de pós-graduação em formação de professores da Faculdade Ávila, e os roteiros de entrevistas por alunos do doutorado em ciências de educação, como exercício do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental.</p>	<p>possível somente se o docente compreender tais conceitos conforme suas complexidades e implicações.</p>	<p>da educação superior revejam posturas e estratégias considerando a afetividade e as emoções como possibilidades para a aprendizagem de seus educandos.</p>
---	---	--	--	---	--	---

O artigo 1 de Almeida (2015) aborda o contexto da docência ao ensino superior por meio de pesquisa acerca da validade e confiabilidade de escalas. É uma pesquisa quantitativa e qualitativa e tem como objetivo buscar evidências de validade e confiabilidade de duas escalas de desempenho docente, sendo uma de autoavaliação e outra de heteroavaliação, operacionalizadas a partir de um modelo de competências. E também, buscou-se identificar possíveis características demográficas e ocupacionais preditoras do desempenho dos docentes, mensurado pelas duas escalas. A pesquisa foi realizada em uma instituição privada em Salvador, Bahia, utilizando uma amostra de 500 docentes e seus respectivos coordenadores.

Como principais resultados do artigo de Almeida (2015) encontram-se: o principal preditor de desempenho na escala de autoavaliação encontra-se na variável carga-horária em conjunto com a titulação 12%; a competência acerca do desenvolvimento de ações e projetos em conjunto com a variável de gênero explicam 10,5% da variância de comunicação institucional. Na escala de heteroavaliação encontram-se como principais preditores do desempenho docente as variáveis carga horária e a titulação que, juntos, explicaram 37% da atuação técnico-científica, 17% da variância do desenvolvimento de ações, projetos e pesquisa, 11% do foco na qualidade e 6% do trabalho em equipe e relacionamento interpessoal.

O artigo 2 de Yoshida (2012) trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa que consiste em verificar como a afetividade e as emoções podem ser utilizadas como estratégias de ensino na educação superior e, portanto, permear a formação de professores, tendo como objetivo investigar as teorias que podem contribuir para a conceituação e compreensão da afetividade e das emoções como estratégias de ensino, bem como a relação das mesmas na consolidação da aprendizagem. A autora acredita que a aprendizagem humana é o objeto e meta dos professores em suas atividades pedagógicas, ainda que no ensino superior existem poucas discussões acerca da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Os principais resultados alcançados pela pesquisa de Yoshida (2012) consistem serão desenvolvidas caso o docente realmente compreenda acerca desses conceitos, de suas complexidades e de como empregá-los. Ainda, verificou-se que os princípios da andragogia e do ensino são primordiais na prática pedagógica e, com

que na educação superior a utilização da afetividade e das emoções como estratégias de ensino só

isso, também na formação de um docente afetivoemocional. Todas essas concepções auxiliam na contribuição da formação de novos profissionais, e também na reciclagem dos já docentes, adotando novas posturas e estratégias que considerem a afetividade e as emoções dentro do contexto de aprendizagem de seus discentes, visto que são fatores fundamentais para o ensino-aprendizagem.

O artigo 3 de Cruz e Schultz (2009) é um estudo qualitativo que teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao processo de formação em Psicologia no que tange o campo de trabalho do profissional psicólogo. Para isso, foram analisados 102 sujeitos de ambos os sexos, incluindo professores, estagiários e psicólogos egressos da mesma universidade e foi utilizado um inventário de competências para colher os dados necessários.

O artigo 3 de Cruz e Schultz (2009) é um estudo qualitativo que teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas ao processo de formação em Psicologia no que tange o campo de trabalho do profissional psicólogo. Para isso, foram analisados 102 sujeitos de ambos os sexos, incluindo professores, estagiários e psicólogos egressos da mesma universidade e foi utilizado um inventário de competências para colher os dados necessários.

Os principais resultados demonstrados pela pesquisa de Cruz e Schultz (2009) inferem as competências fundamentais para a atuação profissional do psicólogo; dentre elas encontram-se: manter sigilo dos dados provenientes de seus clientes, atuar no contexto multiprofissional e assumir responsabilidade pelos resultados obtidos pelo seu trabalho. Ainda, para os autores, essas competências reveladas na pesquisa estão intimamente correlacionadas com o que é esperado pela própria profissão em seu contexto ético, em meio à comunicação que é estabelecida pelo profissional

psicólogo e pelo âmbito do relacionamento social e profissional dos mesmos.

A Tabela 2 apresenta os três artigos selecionados para análise sistemática, sendo dois do Brasil e um do Paraguai; são todos heterogêneos, não possibilitando realizar meta-análise. Ainda, de acordo com os instrumentos utilizados, os artigos se englobam em qualitativos e quantitativos e buscam compreender acerca da docência do ensino superior, foco da presente pesquisa e posterior análise.

Com base nos estudos realizados as competências designadas aos docentes são fundamentais na profissão. Envolve capacidades, habilidades, qualidades inerentes à sua profissão, bem como organizar e administrar a aprendizagem, envolver os alunos, participar da administração, trabalhar com os pais, utilizar novas tecnologias e administrar a própria formação (PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2004). De acordo com Cruz e

Schultz, a formação ética profissional em conjunto com a comunicação e um bom relacionamento social e profissional são competências essenciais a um professor formador de psicólogos.

No curso de Psicologia, ensinar vai além da transmissão de conhecimento, pois é uma área que trabalha com a subjetividade e, desse modo, o docente vai construir, desconstruir e reconstruir a aprendizagem desses novos profissionais. Nesse contexto, o professor deve orientar seus discentes numa perspectiva que quebre alguns paradigmas, instigando-os a pensar e agir refletindo acerca do outro, desenvolvendo afetividade e emoção como estratégias de ensino. Desse modo, as teorias apresentadas no curso de Psicologia desenvolvem as competências necessárias para a formação do profissional psicólogo (YOSHIDA, 2012; SOUZA, 2014).

Ao verificar a relação entre o psicólogo que trabalha ensinando e o

profissional de Psicologia, estes apresentam identidades distintas no processo de ensino-aprendizagem e identificou-se que, ainda que seja trabalhada a subjetividade, existem identidades distintas entre o ser docente e ser psicólogo. Na sala de aula o psicólogo é docente e mesmo que os saberes erigidos pela Psicologia sejam um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, o psicólogo professor deve ter articulação teórica e prática, além do domínio no trabalho pedagógico (LAROCCA, 2000). No estudo de Almeida (2017) o docente tem competências que são específicas da sua profissão como: atuação técnica-científica, comunicação institucional, gestão de processos acadêmicos, gestão da turma, entre outros aspectos que diferem das competências do profissional de Psicologia.

3.3 Avaliação do risco de viés:

Tabela 3: Análise do risco de viés

ARTIGOS	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
ALMEIDA, Clayton Silva. Quantitativo e Qualitativo, Brasil, 2015.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
YOSHIDA, Gláucia R. C. Quantitativo e Qualitativo, Paraguay, 2012.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
CRUZ, Roberto M.; SCHULTZ, Viviane. Qualitativo, Brasil, 2009.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

A análise contida na Tabela 3 indica que os resultados dos artigos selecionados possuem um baixo risco de viés, existindo risco de viés apenas no item 6, o que

significa que os estudos são de uma alta qualidade fortalecendo os resultados e conclusões dessa revisão sistemática.

4 Pontos fortes e limitações:

Os pontos fortes deste trabalho estão elencados ao tema por ser um assunto de grande relevância para o campo de docência e a área de Psicologia, e também pelo fato de o artigo ser revisão

sistemática da literatura, contendo artigos em português, com baixo risco de viés e alta qualidade. As limitações estão relacionadas à dificuldade na busca de artigos que abordem o tema.

5 Conclusão:

As teorias apresentadas no curso de Psicologia possibilitam o desenvolvimento das competências necessárias para formação profissional do psicólogo, que utilizando os conhecimentos das diversas abordagens e técnicas pode apoiar o ser humano nas suas demandas psicológicas; contudo, o profissional psicólogo e o profissional professor possuem identidades distintas, tanto pelas finalidades das atividades, como pelas técnicas e outros fatores. O professor é um mediador do conhecimento, portanto, seu trabalho é fundamental para desenvolver a construção de novos saberes. Embora os conhecimentos da Psicologia possam ser colocados à disposição de outras áreas de atuação como modo de auxiliar o docente nas práticas educativas, a docência e a Psicologia têm identidades distintas. As competências necessárias ao professor de Psicologia vão além de formação do profissional, pois envolve o compromisso

de instigar o aluno deste curso num exercício reflexivo e crítico, através do preparo profissional e auto cuidado contínuo. O professor de Psicologia está muito além de um difusor do conhecimento, será para os discentes um norte e um modelo, que marcará eternamente a vida desses profissionais do cuidado, do afeto e do acolhimento.

O trabalho em tela, pela envergadura do tema e carência de trabalhos anteriores, não tem a intenção, e sequer a esperança, de esgotar as possibilidades de verificação. Ao concluir esse artigo o leitor ficará sentindo a necessidade de saber mais sobre as competências a docência em psicologia; ávido por um passo a passo descrevendo as competências e como adquiri-las. De alguma forma, essas competências são apresentadas no desenvolvimento do trabalho, mas não são objetos desse estudo, e por isso não estarão nas

conclusões, mas poderá ser mola propulsora, a instigar novas pesquisas. Assim, em função da relevância do tema sugere-se que novas pesquisas sejam

realizadas enfocando sobre a importância da especialização em docência para profissionais de Psicologia, no que compete a ensino e aprendizagem.

6 Abreviaturas:

ABEP – Associação Brasileira de Ensino da Psicologia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira

FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos

7 Declarações:

7.1 Aprovação ética e consentimento para participar: Não aplicável

7.2 Consentimento para publicação: Não aplicável

7.3 Disponibilidade de dados e material: Os conjuntos de dados gerados e/ou analisados durante o estudo atual estão disponíveis no autor correspondente mediante solicitação razoável.

7.4 Interesses competitivos: Os autores declaram que não têm interesses concorrentes.

7.5 Financiamento: Esta revisão sistemática é financiada por recursos próprios dos seus revisores.

7.6 Contribuições dos autores:

7.7 Reconhecimentos: Não aplicável

7.8 Informação dos autores (opcional): Não aplicável

8 Referências

- ALMEIDA, C. S. de. **Competências e Desempenho Docente**: validando escalas de autoavaliação e heteroavaliação, explorando fatores pessoais e ocupacionais associados. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Stricto Senso, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, 2017.
- ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil do século XX: desenvolvimento científico e profissional. *In*: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. **História da Psicologia no Brasil**. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004.
- BACCON, A. L. P. **Um ensino para chamar de seu**: uma questão de estilo. 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil, 2011.
- BISPO, F. C. S; SANTOS-JUNIOR, A. B. **O Docente do Ensino Superior**: Educador ou Prestador de Serviços? XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, SEGet, 2014.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 02 maio 2019.
- BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, D. e cols. Trad. Cláudia Schilling. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.
- CASTRO, P. M.; RODRIGUES, J. L. K. Competências desejadas no professor universitário percepção dos alunos da Universidade Estadual Vale Do Acaraú. XXXI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E PROPRIEDADE INTELECTUAL. **Anais...** Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2011_tn_stp_138_874_17853.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.
- CEITIL, M. **Gestão de Recursos Humanos para o século XXI**. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.
- CIRINO, S. D. et al. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 23-32, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2019.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Ano da formação em Psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/ Federação Nacional dos Psicólogos, 2018.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, 2009. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n3/v61n3a13.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2019.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552001000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LAROCCA, P. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 60-65, jun. 2000. Disponível em:

[98932000000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 maio 2020.](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-</p>
</div>
<div data-bbox=)

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NASCIMENTO, P. E. A. et al. **História da Educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PERRENUOD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRISMA, Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. Disponível em: www.prisma-statement.org.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, V. L. T. A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador? **Psicologia: ensino & formação**, v. 5, n. 1, p. 64-82, 2014.

SOUZA, V. B. **Professor psicólogo ou psicólogo professor?** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil, 2016.

SOUZA, M. P. R.; FACCI, M. G. D; SILVA, S. M. C. Editorial 22.1. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 13-16, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZETTO, S. S. Trabalho docente e suas relações com o saber. In: TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas.** Curitiba: CRV, 2010. p. 21-51.

YOSHIDA, G. R. C. **Formação de Professores da Educação Superior: afetividade e emoções como estratégias de ensinagem.** Tese (Doutorado) – Direção Internacional de Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Intercontinental, Assunção, Paraguay, 2012.

10 ANEXOS

Anexo 1

Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis Protocols (PRISMA, 2009)

Quadro S1. Itens do checklist a serem incluídos no relato de revisão sistemática ou meta-análise

Seção/tópico	N.	Item do <i>checklist</i>	Relatado na página nº
TÍTULO			
Título	1	Identifique o artigo como uma revisão sistemática, meta-análise, ou ambos.	
RESUMO			
Resumo estruturado	2	Apresente um resumo estruturado incluindo, se aplicável: referencial teórico; objetivos; fonte de dados; critérios de elegibilidade; participantes e intervenções; avaliação do estudo e síntese dos métodos; resultados; limitações; conclusões e implicações dos achados principais; número de registro da revisão sistemática.	
INTRODUÇÃO			
Racional	3	Descreva a justificativa da revisão no contexto do que já é conhecido.	
Objetivos	4	Apresente uma afirmação explícita sobre as questões abordadas com referência a participantes, intervenções, comparações, resultados e desenho de estudo (PICOS).	
MÉTODOS			
Protocolo e registo	5	Indique se existe um protocolo de revisão, se e onde pode ser acessado (ex. endereço eletrônico), e, se disponível, forneça informações sobre o registro da revisão, incluindo o número de registro.	
Critérios de elegibilidade	6	Especifique características do estudo (ex. PICOS, extensão do seguimento) e características dos relatos (ex. anos considerados, idioma, se é publicado) usadas como critérios de elegibilidade, apresentando justificativa.	
Fontes de informação	7	Descreva todas as fontes de informação na busca (ex. base de dados com datas de cobertura, contato com autores para identificação de estudos adicionais) e data da última busca.	

Seção/tópico	N.	Item do <i>checklist</i>	Relatado na página nº
Busca	8	Apresente a estratégia completa de busca eletrônica para pelo menos uma base de dados, incluindo os limites utilizados, de forma que possa ser repetida.	
Seleção dos estudos	9	Apresente o processo de seleção dos estudos (isto é, busca, elegibilidade, os incluídos na revisão sistemática, e, se aplicável, os incluídos na meta-análise).	
Processo de coleta de dados	10	Descreva o método de extração de dados dos artigos (ex. formas para piloto, independente, em duplicata) e todos os processos para obtenção e confirmação de dados dos pesquisadores.	
Lista dos dados	11	Liste e defina todas as variáveis obtidas dos dados (ex. PICOS, fontes de financiamento) e quaisquer referências ou simplificações realizadas.	
Risco de viés em cada estudo	12	Descreva os métodos usados para avaliar o risco de viés em cada estudo (incluindo a especificação se foi feito durante o estudo ou no nível de resultados), e como esta informação foi usada na análise de dados.	
Medidas de sumarização	13	Defina as principais medidas de sumarização dos resultados (ex. risco relativo, diferença média).	
Síntese dos resultados	14	Descreva os métodos de análise dos dados e combinação de resultados dos estudos, se realizados, incluindo medidas de consistência (por exemplo, I^2) para cada meta-análise.	
Risco de viés entre estudos	15	Especifique qualquer avaliação do risco de viés que possa influenciar a evidência cumulativa (ex. viés de publicação, relato seletivo nos estudos).	
Análises adicionais	16	Descreva métodos de análise adicional (ex. análise de sensibilidade ou análise de subgrupos, metarregressão), se realizados, indicando quais foram pré-especificados.	
RESULTADOS			
Seleção de estudos	17	Apresente números dos estudos rastreados, avaliados para elegibilidade e incluídos na revisão, razões para exclusão em cada estágio, preferencialmente por meio de gráfico de fluxo.	
Características dos estudos	18	Para cada estudo, apresente características para extração dos dados (ex. tamanho do estudo, PICOS, período de acompanhamento) e apresente as citações.	
Risco de viés em cada estudo	19	Apresente dados sobre o risco de viés em cada estudo e, se disponível, alguma avaliação em resultados (ver item 12).	

Seção/tópico	N.	Item do <i>checklist</i>	Relatado na página nº
Resultados de estudos individuais	20	Para todos os resultados considerados (benefícios ou riscos), apresente para cada estudo: (a) sumário simples de dados para cada grupo de intervenção e (b) efeitos estimados e intervalos de confiança, preferencialmente por meio de gráficos de floresta.	
Síntese dos resultados	21	Apresente resultados para cada meta-análise feita, incluindo intervalos de confiança e medidas de consistência.	
Risco de viés entre estudos	22	Apresente resultados da avaliação de risco de viés entre os estudos (ver item 15).	
Análises adicionais	23	Apresente resultados de análises adicionais, se realizadas (ex. análise de sensibilidade ou subgrupos, metarregressão [ver item 16]).	
DISCUSSÃO			
Sumário da evidência	24	Sumarize os resultados principais, incluindo a força de evidência para cada resultado; considere sua relevância para grupos-chave (ex. profissionais da saúde, usuários e formuladores de políticas).	
Limitações	25	Discuta limitações no nível dos estudos e dos desfechos (ex. risco de viés) e no nível da revisão (ex. obtenção incompleta de pesquisas identificadas, viés de relato).	
Conclusões	26	Apresente a interpretação geral dos resultados no contexto de outras evidências e implicações para futuras pesquisas.	
FINANCIAMENTO			
Financiamento	27	Descreva fontes de financiamento para a revisão sistemática e outros suportes (ex.: suprimento de dados), papel dos financiadores na revisão sistemática.	

Anexo 2

Instrumentos de avaliação de riscos de viés – Instituto Joana Briggs

JBI Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research

	Yes	No	Unclear	Not applicable
1. Is there congruity between the stated philosophical perspective and the research methodology?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Is there congruity between the research methodology and the research question or objectives?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Is there congruity between the research methodology and the methods used to collect data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Is there congruity between the research methodology and the representation and analysis of data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Is there congruity between the research methodology and the interpretation of results?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Is there a statement locating the researcher culturally or theoretically?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Is the influence of the researcher on the research, and vice-versa, addressed?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Are participants, and their voices, adequately represented?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Is the research ethical according to current criteria or, for recent studies, and is there evidence of ethical approval by an appropriate body?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Do the conclusions drawn in the research report flow from the analysis, or interpretation, of the data?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Overall appraisal: Include Exclude Seek further info