

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ALINE CADURINI PEZZIN

**A RELEVÂNCIA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CLÍNICO NA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DO CURSO DE PSICOLOGIA**

**SÃO MATEUS
2018**

ALINE CADURINI PEZZIN

**A RELEVÂNCIA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CLÍNICO NA FORMAÇÃO
ACADÊMICA DO CURSO DE PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré
para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão
Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Regional.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Alice Melo Pessotti.

**SÃO MATEUS
2018**

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

P521r

Pezzin, Aline Cadurini.

A relevância da supervisão de estágio clínico na formação acadêmica / Aline Cadurini Pezzin – São Mateus - ES, 2018.

108 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof^a. Dr^a. Alice Melo Pessotti.

1. Supervisão clínica. 2. Supervisor. 3. Estágio clínico. 4. Formação profissional. I. Pessotti, Alice Melo. II. Título.

CDD: 158

ALINE CADURINI PEZZIN

**A RELEVÂNCIA DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CLÍNICO NA
FORMAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 12 de dezembro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Alice Melo Pessotti
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Lilian Pittol Firme de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

AGRADECIMENTOS

Depois de muito aprendizado, algumas dificuldades e de muita superação, chego ao fim do mestrado com enorme sentimento de gratidão.

Nesse momento tão especial, não poderia deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam e que contribuíram para minha (re) construção, pessoal e profissional; para elas, direciono meu amor e carinho.

- Primeiramente agradeço A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nessa existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial, enfim, obrigada por tudo.

- Agradeço a minha mãe, meu maior exemplo de vida, pela sabedoria em me educar, por seus gestos solidários, sua espiritualidade, amor e carinho de mãe que soube me proteger e me ensinar os limites da vida, por ter investido e acreditado sempre na educação e me incentivado a trilhar os caminhos do conhecimento capaz de transformar as pessoas sempre para melhor. Mãe, você é presença marcante em minha vida. Obrigada por me ensinar a não desistir dos meus sonhos, por acreditar em mim e por compartilhar de muitas das minhas angústias e conquistas. Obrigada e por cuidar de mim durante as madrugadas de estudo e por sempre me dizer: “Você vai conseguir minha filha”! Mãe, sem você eu nada seria.

- Ao meu Pai, por todo apoio financeiro, e que mesmo sem saber, sempre será o meu exemplo de força e perseverança.

- Ao meu irmão, Vinicius, meu segundo maior exemplo de vida, por te me ensinado que nunca é tarde para (re) começar, e que com determinação podemos alcançar nossos sonhos. Obrigada Vi, por estar sempre ao meu lado.

- Agradeço à minha cunhada Cassia, pela amizade, apoio e pelos momentos de

descontração. Valeu Cunha!

- À minha irmã do coração Larissa, por ter me ajudado na flexibilização e organização dos meus atendimentos.

- À minha Tia Regina, minha segunda mãe que sempre se fez presente em minha vida, com seu carinho e bondade. Obrigada tia, por sua luz, por cada conselho e por me transmitir tanto amor.

- A todos os meus amigos por terem compreendido minha ausência durante esse tempo, em especial a Dany, minha companheira de mestrado que dividiu comigo todas as emoções dessa etapa. Obrigada pelo companheirismo de sempre.

- O meu agradecimento também a Karol (que de estagiária, se tornou uma grande amiga), e que me ajudou na transcrição das entrevistas. Você foi fundamental Karolzinha.

- Aos meus alunos e ex-alunos, do curso de Psicologia, por todo carinho, incentivo e por me permitirem participar de sua formação. Obrigada por me ensinarem a ser professora.

- A minha orientadora, Alice, um agradecimento carinhoso por me acompanhar nesse trabalho e por todos os momentos de paciência, compreensão e competência. Obrigada por acreditar e mim!

-Por fim, agradeço a todos os participantes desse estudo, sem os quais a realização do mesmo não teria sido possível.

RESUMO

PEZZIN, ALINE. CADURINI. **A relevância da supervisão de estágio clínico na formação acadêmica do curso de psicologia.** São Mateus, 2018, 108 p. Dissertação de Mestrado profissional em gestão social, educação e desenvolvimento regional. Faculdade Vale do Cricaré.

Este trabalho teve como principal objetivo investigar, a partir da vivência prática, a importância da supervisão de estágio clínico como instrumento facilitador para o desenvolvimento de uma formação qualificada em Psicologia. Participaram desta 8 estagiários do nono e décimo períodos de Psicologia e 4 supervisores de estágio clínico de uma instituição particular do município de Nova Venécia – ES. Para coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevista semiestruturada, um direcionado aos alunos e outro voltado para os professores. Como estratégia de análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo, em uma abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que tanto os alunos quanto os supervisores constatarem que a supervisão de estágio clínico, em Psicologia é tida como uma atividade essencial para a formação qualificada, pois auxilia no desenvolvimento da prática profissional e ética do estagiário. Dentre as dificuldades apresentadas, o tempo insuficiente de supervisão foi o aspecto mais citado entre os participantes. Além disso, os dados demonstraram a necessidade de adequações da legislação vigente, especialmente no que diz respeito à delimitação de aspectos que envolvem a supervisão como, por exemplo, o tempo de supervisão por aluno e a preparação do professor para desempenhar a atividade de supervisão. Assim, dada à representatividade da supervisão de estágio clínico na formação do psicólogo, sugerimos ao final deste trabalho a elaboração de um folheto informativo sobre a atividade de estágio supervisionado em Psicologia, envolvendo conteúdos teóricos, práticos e éticos, a fim de oportunizar uma formação acadêmica e profissional de qualidade.

Palavras-chave: supervisão clínica; supervisor; estágio clínico; formação profissional.

ABSTRACT

PEZZIN, ALINE. CADURINI. **The relevance of clinical internship supervision in the academic training of the psychology course.** São Mateus, 2018,108 p. Master's Dissertation in Social Management, Education and Regional Development. Faculty of Cricaré Valley.

The main objective of this study was to investigate, from the practical experience, the importance of supervising the clinical internship as a facilitator tool for the development of a qualified training in Psychology. Eight interns from the ninth and tenth periods of Psychology and four supervisors of clinical internship from a private institution in the municipality of Nova Venécia - ES participated in this study. For data collection, two semi-structured interview scripts were used, one directed to the students and the other to the teachers. As a strategy to analyze the data obtained, the content analysis was used in a qualitative approach. The results showed that both students and supervisors find that the supervision of clinical internship in Psychology is considered as an essential activity for qualified training, as it assists in the development of the professional and ethical practice of the interns. Among the difficulties presented, insufficient time of supervision was the most cited aspect among the participants. In addition, the data demonstrated the need for adequacy of existing legislation, especially regarding the delimitation of aspects that involve supervision, such as the time of supervision per student and the preparation of the teacher to carry out the supervision activity. Thus, given the representativeness of the supervision of clinical internship in the formation of the psychologist, we suggest at the end of this work the elaboration of an informative leaflet about the activity supervised in Psychology, involving theoretical, practical and ethical contents, in order to provide an academic training and professional quality.

Keywords: clinical supervision; supervisor; clinical internship; professional qualification.

LISTA DE SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
BVS-Psic	Biblioteca Virtual em Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRP	Conselhos Regionais de Psicologia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SESU	Secretária de Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 BREVE HISTÓRICO DA PSICOLOGIA NO BRASIL	15
2.1.1 Perspectiva histórica do ensino em Psicologia no Brasil	18
2.2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES	23
2.2.1 Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares	25
2.2.1.1 Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia	31
2.3 ENSINO SUPERIOR E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	39
2.3.1 Estágio Supervisionado e seus Aspectos Legais	41
2.4 ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	44
3 MÉTODO	55
3.1 PARTICIPANTES	55
3.2 INSTRUMENTOS	56
3.3 PROCEDIMENTOS	56
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1 ESTÁGIO CLÍNICO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS	58
4.1.1 Escolha e Desenvolvimento do Estágio Clínico	58
4.1.2 Estruturação e experiência do Estágio Clínico	62
4.1.3 Importância da Supervisão para prática	66
4.1.4 Dificuldades do processo de estágio	70
4.2 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CLÍNICO NA CONCEPÇÃO DOS SUPERVISORES	72
4.2.1 A supervisão de Estágio Clínico e Suas Diretrizes	73
4.2.2 Organização e desenvolvimento da supervisão de estágio	78
4.2.3 Supervisão e a formação em psicologia	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	98

1 INTRODUÇÃO

A abrangência e entendimento deste projeto de investigação envolvendo a relação da supervisão de estágio clínico, no processo de formação de acadêmicos do curso de Psicologia provêm da nossa formação em Psicologia e da experiência profissional como psicóloga, docente e supervisora de estágio no curso de Psicologia em uma Instituição privada de Ensino Superior (IES), no município de Nova Venécia. Além disso, a finalidade acadêmica deste projeto é contribuir e facilitar o processo de formação, viabilizando condições de desenvolvimento e aproximação com a realidade profissional.

Em relação à experiência da supervisão de estágio clínico, configurada por seus atores – supervisor/estagiário/cliente/instituição- consideramos, esta experiência altamente enriquecedora, pois na vivência prática, temos a oportunidade de superar nossas limitações e de evoluir. Trata-se de uma relação dialógica, na qual, a figura do supervisor, mostra-se disponível para auxiliar seus alunos na formação profissional, ponderando que, a identidade profissional não está relacionada apenas ao aprimoramento teórico.

Com base nesse pensamento, a reflexão de Tavora (2002, p. 121), parece-nos muito pertinente:

Treinar futuros terapeutas exige, ao mesmo tempo, técnica, arte e sensibilidade. Exige respeito às diferenças e crença no talento que pode brotar de cada iniciante amedrontado, tímido em suas iniciativas e pouco confiante em si. Significa também deixar que os treinandos ensinem ao supervisor a arte de ser paciente, de acreditar sem ver resultados imediatos e de abster-se de induzi-los a um modelo de terapeuta já pronto. Supervisionar um processo de atendimento psicoterápico tem como objetivo transmitir ensinamentos básicos mas, principalmente, fazer com que cada estagiário olhe para dentro de si, para a relação que estabelece com seu cliente e para o vínculo que desenvolve com seu supervisor.

Nesse sentido, segundo Saraiva (2007), o estágio clínico engloba alguns quesitos importantes que se articulam entre si e que respondem aos propósitos da Psicologia clínica, são eles: a prática clínica que leva à experiência, o atendimento ao paciente, a supervisão dos atendimentos e processo terapêutico em si, a formação e dedicação do aluno ao longo da graduação e por fim, a experiência do supervisor.

Vale ressaltar que, os itens citados não seguem um grau de importância, ocorrem simultaneamente.

Por outro lado, a experiência profissional tem demonstrado o quanto os profissionais e alunos de Psicologia se revelam despreparados e inseguros para lidar com a realidade de sua formação, chamando nossa atenção para dicotomia evidenciada pela dinâmica da formação e pela dinâmica de trabalho. Portanto, consideramos que essa divergência entre teoria e prática, tem resultado em uma conduta incompatível com o exercício teórico/técnico e ético, estabelecido nos instrumentos legais e reguladores da profissão.

Desse modo, pensando na seriedade da formação acadêmica, enquanto elemento fundamental da formação teórico e prática do psicólogo, apreciamos a conceituação de que a graduação em Psicologia tem por finalidade a formação qualificada do psicólogo, almejando uma preparação científica, metodológica, bem como, o desenvolvimento de habilidades técnicas que serão primordiais nas intervenções da ciência psicológica, de modo geral.

Em se tratando da formação do psicólogo, a chegada ao estágio clínico supervisionado, representa um momento de expectativas e possibilidades vivenciadas por um contexto prático. Nesse sentido, a supervisão, de maneira geral, tem a finalidade de indicar e discutir os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o exercício profissional do psicólogo, uma vez que, “o estágio contempla a maior parte das atividades práticas da formação acadêmica, cujo objetivo é desenvolver competências e habilidades nos discentes para o exercício profissional compatíveis com a realidade brasileira” (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012, p. 155). Assim, percebe-se, portanto que a supervisão em Psicologia clínica, propõe-se discutir os princípios que sustentam as práticas psicológicas desenvolvidas ao longo do estágio curricular obrigatório, vislumbrando a partir disso, um caminho adequado de aprendizagem e de exercício profissional (SARAIVA, 2007; BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012).

Dessa forma, para dar fundamentação teórica e técnica à pesquisa proposta, buscamos respaldo em pesquisas já desenvolvidas em nível Brasil, que dissertam

acerca de assuntos que permeiam a proposta deste projeto. Ao analisar a literatura, verifica-se que alguns trabalhos dedicaram-se ao estudo da estrutura curricular para o curso de Psicologia ao longo de seu processo histórico e evolutivo, e, por conseguinte apenas mencionam a atividade de estágio supervisionado sem aprofundar a temática. (CRUCES, 2006; BARBOSA, 2007; JONSSON, 2011; REZENDE, 2014).

Contudo, verificam-se trabalhos que trazem (a) a discussão sobre a supervisão de estágio no âmbito acadêmico em diferentes níveis de formação superior; (b) estudos que dissertam sobre a supervisão de estágio sob a ótica do supervisionado e (c) estudos que dialogam sobre supervisão de estágio como uma etapa para formação clínica, mas não discutem e nem detalham a relevância da supervisão como elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades necessárias para formação do psicólogo (LEWGOY, 2007; SARAIVA, 2007; PIRES, 2008; CURY, 2012; MICHELS, 2012). Alguns estudos utilizaram metodologia semelhante ao que pretendemos fazer neste trabalho e que subsidiaram as articulações necessárias para efetivação do projeto em questão (REZENDE, 2014; SARAIVA, 2007).

Para tanto, salientamos ainda que, a revisão de literatura demonstrou que embora o estágio e a supervisão sejam entendidos como aspectos fundamentais para formação, verifica-se uma carência bibliográfica específica direcionada àqueles professores que fazem a prática de supervisão de estágio (CARNEIRO 2006; SARAIVA 2006; CURY, 2006), em especial de produções voltadas para supervisão de estágio clínico em Psicologia, evidenciando assim, uma dificuldade de acesso o conhecimento específico da questão levantada. Desse modo, a legitimidade da pesquisa proposta está em contribuir para formação qualificada do profissional, considerando os aspectos subjetivos do processo ensino-aprendizagem.

Diante dessas reflexões, estabelecemos, enquanto problema de pesquisa neste projeto, o seguinte questionamento: De que forma a supervisão de estágio clínico contribui para a formação de acadêmicos do curso de Psicologia de uma faculdade particular, no município de Nova Venécia – ES?

Envolvidos por esse questionamento, entendemos que a prática, por meio do

Estágio Supervisionado é uma importante etapa da formação superior, concebida com a passagem para o campo profissional e conseqüentemente marcada pelas experiências com trabalho técnico, com troca de saberes e com anseios singulares, na busca pela formação.

Assim, tendo em vista a questão norteadora que caracteriza o problema de pesquisa apresentado, delimitei o seguinte objetivo geral: investigar, a partir da vivencia prática dos alunos, a importância da supervisão de estágio clínico como instrumento facilitador para o desenvolvimento de uma formação qualificada em Psicologia. A partir desse objetivo geral foram sistematizados os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar as diretrizes norteadoras da supervisão de estágio clínico em Psicologia e a sua efetividade com a realidade vivenciada pelos alunos na pratica e supervisão de estágio; (b) descrever as percepções dos estagiários de Psicologia sobre a supervisão de estágio clínico na formação de cada acadêmico, ou seja, compreender a avaliação e apreciação daqueles que estão constantemente na posição de avaliados; (c) descrever as percepções dos docentes em relação à sua formação enquanto supervisor; e por fim, (d) investigar como a supervisão de estágio clínico contribui para o desenvolvimento de habilidades técnicas do psicólogo.

Ressaltamos que a revisão de literatura foi realizada entre o primeiro semestre de 2016 e segundo semestre de 2017, nas seguintes bases de dados: BVC-psi, CAPES, Google Acadêmico, Scielo, Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e no Portal do Ministério da Educação e que as palavras-chave utilizadas foram: Ensino Superior, Supervisão Clínica, Estágio em Psicologia, Estágio Supervisionado, Supervisor em Psicologia e Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Psicologia (DCNs).

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro dedicado a esta “Introdução”, onde é realizada a apresentação do problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos que regem nossa investigação, para possibilitar de imediato ao leitor uma compressão dinâmica da temática a ser dissertada.

No segundo capítulo, buscamos estabelecer a “Fundamentação Teórica” da

temática levantada. Ele é subdividido em algumas seções: (a) Breve histórico da Psicologia no Brasil; (b) Perspectiva histórica do ensino e Psicologia no Brasil; (c) Formação em Psicologia e suas diretrizes curriculares; (d) Currículo mínimo e as diretrizes curriculares da formação em Psicologia; (e) Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia; (f) Ensino superior e o estágio supervisionado; (g) Estágio supervisionado e seus aspectos legais e, (h) Estágio clínico supervisionado: espaço de formação em Psicologia. Esse capítulo tem a finalidade de traçar um panorama histórico e evolutivo geral sobre a formação em Psicologia acompanhada pela prática de estágio supervisionado e de seus aspectos legais e reguladores.

O terceiro capítulo, refere-se à “Metodologia” proposta, que é apresentada em cinco seções: (a) participantes, (b) instrumentos, (c) procedimentos, (d) tratamento dos dados.

O quarto capítulo, retrata os “Resultados e Discussão” da pesquisa. Nele apresentam-se os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os estagiários e supervisores de estágio clínico. Esse capítulo foi dividido em duas seções: (a) Estágio Clínico, na concepção dos alunos e (b) Supervisão de estágio clínico, na concepção dos supervisores.

No quinto capítulo, denominado de “Considerações Finais”, encontra-se algumas reflexões acerca dos resultados do estudo e sugestões de novos trabalhos sobre a temática em questão. Em seguida, são apresentados as referências bibliográficas e os anexos correspondentes à pesquisa.

Para finalizar, acreditamos que este trabalho, tem enquanto relevância acadêmica e social, o intuito de compreender as influências da supervisão docente, como mecanismo facilitador no desenvolvimento do aluno durante a prática de estágio supervisionado. Além disso, visa-se contribuir com evidências científicas referentes ao tema inspirando aos sujeitos envolvidos nesse percurso formativo (professores, alunos, psicólogos e supervisores acadêmicos) a pensar sobre a formação qualificada do profissional, onde se destaca, a supervisão de estágio, como elemento primordial desse caminho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO DA PSICOLOGIA NO BRASIL

Escrever ou compreender em profundidade determinado tema implica necessariamente em recuperar a sua história. Uma vez que “O passado e o futuro sempre estão no presente, enquanto base constitutiva e enquanto projeto” (BOCK, 2009, p. 30), apropriar-se da história, possibilita-nos assimilar o padrão e a continuidade da evolução da Psicologia científica (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009). Assim, inicialmente propusemo-nos a recontar um pouco da história da Psicologia, dando enfoque ao período e às questões relacionadas ao estabelecimento da Psicologia, enquanto disciplina independente. A esse respeito, Antunes (2009), acrescenta que para se conhecer e dominar as teorias e técnicas de uma determinada área do conhecimento, faz-se necessário compreender o seu processo histórico, uma vez que “tomadas atemporalmente são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente aprender” (p.09).

Partindo de um levantamento histórico, a Psicologia enquanto ciência e profissão, é considerada uma área relativamente nova em relação a outros campos do saber humano. O pensamento psicológico inicia sua trajetória ligada à filosofia, onde questões relativas à natureza humana já eram estudadas pelos filósofos gregos. Nesse sentido, Cruces (2006), esclarece que mesmo antes da regulamentação e da institucionalização de cursos de formação, a Psicologia já era ensinada em diferentes cursos de graduação, como por exemplo, nos cursos de Filosofia, Pedagogia e Teologia, através de disciplinas que contemplavam os diversos domínios da Psicologia.

Nessa apreciação, considerando o desenvolvimento das ideias e da Psicologia enquanto profissão, Bock (2009, p. 39), destaca que “a história da Psicologia tem por volta de dois milênios e refere-se à Psicologia no ocidente, que começa entre os gregos, no período anterior a era cristã”.

No cenário brasileiro, Segundo Antunes (2007), desde os tempos de colônia até

meados do século XIX, os fenômenos psicológicos são debatidos e, manifestados em obras e instituições de outros campos do saber, tais como: nas Faculdades de Medicina, nos Hospícios e Escolas.

Nesse seguimento, a Psicologia tornou-se uma ciência independente da filosofia com Wilhelm Wundt, no final do século XIX, que foi o fundador da Psicologia moderna como disciplina acadêmica formal. Em 1879, instalou o primeiro laboratório de Psicologia, na universidade de Leipzig na Alemanha, e lançou a primeira revista especializada que deu início à Psicologia experimental, como ciência (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009).

A esse respeito, Rezende (2014) enfatiza que, a criação desse laboratório sob a condução de Wilhelm Wundt, consistiu em um acontecimento marcante não só para Psicologia no Brasil, mas em todo mundo, por representar o primeiro centro internacional de formação de psicólogos.

Em meio a esse cenário, a Psicologia alcançou o seu estatuto de ciência autônoma, tendo como marco, o estabelecimento de sua definição, de seu objeto, campo de estudo e formulação de métodos e teorias, atraindo assim, novos estudiosos e pesquisadores (ANTUNES, 2007; BOCK, 2009). Entretanto, é importante saber que “embora Wundt seja considerado o fundador da Psicologia, ele não foi o seu criador. A Psicologia é o resultado de uma longa sequência de esforços criativos” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009, p. 79). Em outras palavras, concebemos que a Psicologia é caracterizada por diversos movimentos sociais e esforços por parte dos profissionais que lutaram para alcançar e defender a sua independência, enquanto uma ciência capaz de formular suas próprias teorias, técnicas e práticas.

Fontes bibliográficas disponíveis que abordam a história da Psicologia destacam que o desenvolvimento e amplitude da Psicologia está diretamente relacionada ao seu contexto histórico, social e econômico (ANTUNES 2007; BOCK, 2009). Nesse sentido, Antunes (2007), ressalta que é necessário compreender a Psicologia como construção histórica, considerando três aspectos relevantes: o desenvolvimento específico das ideias e práticas psicológicas, sua base epistemológica e os fatores contextuais.

Já Pereira e Pereira Neto (2003), tomando como ponto de partida a história da profissão do psicólogo no Brasil, indicam a divisão desta em três momentos, a saber (a) pré-profissional (1833-1890), (b) de profissionalização (1890/1906-1975) e (c) profissional (1975 até hoje).

O primeiro período (*pré-profissional*) caracteriza-se pelo crescente interesse a respeito do pensamento psicológico e por produções de obras oriundas de outras áreas do saber humano, escritas durante o período colonial que abarcavam temas relacionados à Psicologia (ANTUNES, 2007; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). Ou seja, nesse momento, ainda não existia um conhecimento definido da Psicologia.

Já o segundo período (*profissionalização*), refere-se ao pensamento psicológico vinculado às Instituições criadas ao longo do século XIX. Nesse período, o saber psicológico passa a ser produzido no interior de outras áreas de conhecimento, especialmente no da Educação e da Medicina (ANTUNES, 2007; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

O terceiro e último período (*profissional*) assim mencionado por Pereira e Pereira Neto (2003), é qualificado pelo reconhecimento e consolidação da Psicologia enquanto ciência independente e caracterizada por constantes dilemas abalizados por uma profissão que se encontra em progressivo desenvolvimento e atualização (ANTUNES, 2007; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Ainda em relação à história da Psicologia no Brasil, Cruces, (2006, p. 37), destaca que:

Com a chegada de Dom João VI ao Brasil, em 1808, e a independência do País de Portugal, em 1822, o panorama social e cultural modificou-se sensivelmente e foram criados órgãos oficiais de transmissão e elaboração do conhecimento, com cursos superiores e sociedades científicas.

Nesse contexto, o pensamento psicológico era produzido em diversos campos do saber e em particular na Medicina e na Educação, conforme já explicitado no texto. Desse modo, pode-se considerar que a profissão do psicólogo no Brasil teve início em 1833, com a criação das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, uma vez que as primeiras teses de doutoramento da área foram produzidas nessas

Instituições (REZENDE, 2014).

No entanto, até o final do século XIX, não havia nenhuma sistematização ou institucionalização do conhecimento psicológico, ou seja, não havia ainda o reconhecimento da profissão de psicólogo no Brasil (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Portanto, nesse caminho histórico, atemo-nos a evidenciar fatos que permitam uma compreensão dinâmica do assunto proposto. No entanto, apesar de não ignorarmos os seus antecedentes filosóficos, reconhecemos que o texto se faz limitado, pois não iremos nos debruçar sobre todo seu percurso histórico e desenvolvimento da Psicologia, enquanto ciência, uma vez que o resgate histórico que nos propusemos a fazer, direciona-se para formação em Psicologia no Brasil, considerando o processo de ensino e formação proporcionado pelas Instituições de Ensino Superior, no Brasil.

Em vista disso, partindo dessas primeiras reflexões acerca da história da Psicologia, consideramos necessário darmos continuidade a esse percurso ponderando sobre dados que remetem à perspectiva do ensino de Psicologia no Brasil.

2.1.1 Perspectiva histórica do ensino em Psicologia no Brasil

Conforme mencionado anteriormente, no Brasil, até metade do século XIX, a Psicologia não era reconhecida como disciplina autônoma, porém era inserida e ministrada no contexto de outros campos do saber como, por exemplo, na Educação e na Medicina, que se caracterizam como os dois campos do conhecimento que contribuíram para o início da profissionalização da Psicologia no Brasil.

Essa condição instável começa a mudar, de acordo com Lisboa e Barbosa (2009), ainda no século XIX, com a ampliação e incorporação de disciplinas de Psicologia à grade curricular das escolas normais, resultado da Reforma de Benjamim Constance em 1890. Logo, tais mudanças contribuíram essencialmente para o estabelecimento da Psicologia Científica no Brasil (ANTUNES, 2009).

Nessa direção, esse mesmo autor, explica que em 1928, por Decreto a disciplina de Psicologia passa a ser obrigatória, no currículo das Escolas Normais, juntamente com as demais disciplinas (ANTUNES, 2009). Diante do exposto, tais escolas foram reconhecidas como as responsáveis pela formação dos primeiros profissionais de Psicologia, bem como pelas primeiras publicações de obras específicas de Psicologia no País.

Ainda em 1890, no Rio de Janeiro foi criado o Pedagogium, Instituto que, segundo Antunes (2009, p.24) tinha enquanto finalidade “constituir-se o centro de pesquisas educacionais e museu pedagógico, sob a inspiração de Rui Barbosa”.

Nessa Perspectiva, correspondente ao processo de institucionalização da Psicologia no Brasil iniciado na Educação, Pereira e Pereira Neto (2003, p.22) assinalam que “a incorporação da Psicologia no currículo dos cursos de pedagogia e a criação dos laboratórios experimentais constituíram-se em vias trilhadas para a profissionalização do psicólogo no Brasil”.

Já em 1923, no Rio de Janeiro foi criado o primeiro laboratório de Psicologia Pura do Brasil, o laboratório da Colônia de Psicopata de Engenho de Dentro. Segundo Rezende (2014, p.12), as atividades desempenhadas pelo laboratório tinham enquanto objeto “[...] atuar como núcleo científico e centro didático na formação dos técnicos brasileiros”. Posteriormente, esse laboratório foi transformado em “Instituto de Psicologia, subordinado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1932” (ANTUNES, 2009, p.47), por meio do Decreto Lei nº. 21.173, de 19 de Março de 1932 (BRASIL, 1932).

Na década de 1930, com a criação da primeira universidade do País, a Universidade de São Paulo (USP), a Psicologia finalmente passa a ser inserida de maneira efetiva no ensino superior, tornando-se disciplina curricular nos cursos de licenciatura e disciplina obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia (LISBOA; BARBOSA, 2009). Dessa maneira, a Psicologia deixa a condição de disciplina opcional, acessória da psiquiatria ou da neurologia e ganha status de disciplina obrigatória.

Esse período marcou significativamente a história da profissão de Psicologia no Brasil em termos de sua formação, pois segundo Lisboa e Barbosa (2009), a Psicologia despontava sua força no contexto educacional em diversas universidades do Brasil, a exemplo da Universidade Católica e Federal de Minas Gerais e Federal do Rio Grande do Sul.

No entanto, a primeira vista, a Psicologia não teve um caráter profissionalizante, pois apesar de ter se estabelecido enquanto disciplina atrelada a diferentes cursos de formação no ensino superior, ela não possuía autonomia no meio acadêmico para ofertar um curso superior independente (LISBOA; BARBOSA, 2009). Pereira e Pereira Neto (2003, p. 23) reafirmam que “durante os anos 1930 a Psicologia foi ganhando cada vez mais espaço dentro das instituições universitárias na formação de outros profissionais”.

Posteriormente, nos anos de 1946 essa condição de incompletude vivenciada pela Psicologia começa a mudar, com a criação da Portaria nº 272, referente ao Decreto de Lei 9.092, que institucionalizou a formação do psicólogo brasileiro (PEREIRA; NETO, 2003; REZENDE, 2014). Entretanto, o referido Decreto não foi suficiente para transformar e remodelar a formação dos psicólogos que até então era concebida como superficial e difusa (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Nesse mesmo período, foram inaugurados os cursos básicos de Psicologia ofertados por algumas Faculdades de Filosofia. Pereira e Neto (2003, p. 23), por sua vez, acrescentam que o psicólogo legalmente habilitado necessariamente deveria cursar os “três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer cursos de especialização de psicologia”.

Dessa maneira, inicialmente o ensino em Psicologia era considerado um elemento complementar na formação de bacharéis em Filosofia e Pedagogia (ROSAS; ROSAS; XAVIER, 1988). Além disso, esses mesmos autores destacam que, os referidos cursos “tinham curta duração e não obedeciam a qualquer norma oficialmente estabelecida, com validade nacional assegurada” (ROSAS; ROSAS; XAVIER, 1988, p. 34). Sendo assim, até esse período, apesar dos grandes avanços da Psicologia em busca da sua autonomia, seu saber permanecia impreciso ou

incompleto, frente à ciência.

Para tanto, nessa dinâmica evolutiva, em 1953, a Universidade de São Paulo seguindo a proposta de Annita Cabral¹, aprova a criação do curso de Psicologia, enquanto curso autônomo e separado da seção de Filosofia (ROSAS; ROSAS; XAVIER, 1988).

Conseqüentemente a isso, no que diz respeito à regulamentação, em 1962, no dia 27 de agosto a Lei nº. 4119 regulamentou a profissão e o curso de formação de psicólogo no Brasil. Nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) por meio de seu Parecer nº 403, estabelece o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia (LISBOA; BARBOZA, 2009, PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

De acordo com Lisboa e Barboza (2009, p. 722), esse Parecer descreve a formação em três níveis, com duração e foco distintos: “Bacharelado (4 anos), centrado na formação de pesquisador; Licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional” . Em relação ao currículo, Rocha Junior (1999, p. 03) esclarece que “o primeiro currículo mínimo oficial, fixado pelo Conselho Federal de Educação expressava uma visão daquilo que se ensinava nesses cursos e da prática profissional em Psicologia, exercida, especialmente, por pedagogos”.

De acordo com esse mesmo autor, em 1969, em virtude da reforma universitária, houve um desenvolvimento acelerado em direção a multiplicação dos cursos de Psicologia, tendo em vista que, esta reforma possibilitou um crescimento no volume de faculdades particulares nesse período (ROCHA JUNIOR, 1999).

Nesse entendimento, a regulamentação da profissão de psicólogo trouxe visibilidade reconhecimento para esses profissionais, Rosas, Rosas e Xavier (1988, p. 40), afirmam que a regulamentação da profissão e a criação dos cursos de Psicologia, foram acontecimentos que “contribuíram para a ampliação do mercado nas capitais e a extensão de sua área e campos de intervenção”.

¹ Annita Cabral foi também idealizadora e fundadora do Curso de Psicologia na USP.
Disponível em: www.crpsp.org.br/portal/memoria/banners/Annita%20de%20Castilho.pdf

Pouco tempo depois, no ano de 1971, é instituído o Conselho Federal (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), e ocorre a criação e aprovação do primeiro código de ética Profissional (LISBOA; BARBOSA, 2009; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Prosseguindo, na década de 80, a formação profissional vivenciou um período pacífico transcorrido por pequenas mudanças no que tange a formação em Psicologia (ROCHA JUNIOR, 1999). De acordo com Rezende (2014), em 1988, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou o livro/pesquisa “Quem é o Psicólogo brasileiro?” apresentado o resultado do primeiro grande levantamento sobre a profissão no Brasil. No citado levantamento, “conclui-se que a profissão apresentava as seguintes características: profissão feminina; jovem; concentrada nos centros urbanos” (p.14). Indo de encontro a esse resultado, Pereira e Neto (2003) descrevem que no Brasil, a profissão de Psicologia permanece sendo uma profissão: feminina, jovem, mal remunerada e com predomínio de atuação na área clínica.

A década de 90, mostrou-se dinâmica frente à formação profissional, sendo caracterizada por um demasiado movimento das entidades profissionais, com destaque para o Conselho Federal e para os Conselhos Regionais, que almejavam debater e concretizar as mudanças relativas à formação (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as DCNs para os cursos de graduação em Psicologia no País, através da Resolução nº8 de 2004, diferenciando estas do currículo mínimo adotado no início da formação (REZENDE, 2014).

Em síntese, Antunes descreve muito bem toda trajetória da Psicologia no Brasil, como se pode ver no recorte a seguir:

É possível dizer que o período que vai da última década do século XIX à terceira década do século XX, no Brasil, foi o momento histórico em que a Psicologia alcançou sua autonomia em relação as outras áreas de conhecimento, tornando-se reconhecida como ciência independente (...). Nesse momento, não apenas a psicologia no Brasil, mas a partir daí inicia-

se a processo de sua efetivação como profissão, aparecendo já mais ou menos delimitados aqueles que seriam os campos tradicionais de atuação da Psicologia; assim como foi nesse momento que foram lançadas as bases para as cátedras universitárias de Psicologia, que viria, mais tarde, constituir-se como origem de seus cursos superiores, após a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que regulamentou a profissão e estabeleceu o currículo mínimo do curso (ANTUNES, 2007, p. 116).

Desse modo, mediante a sinalização em relação às condições de ensino e reconhecimento da Psicologia no Brasil, daremos continuidade às reflexões aprofundadas a despeito da formação em Psicologia, considerando suas diretrizes curriculares e princípios norteadores que estabelecem a prática de estágio clínico supervisionado.

2.2 FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES

Considerando o seu processo histórico e evolutivo discutido nos parágrafos anteriores, a preocupação com formação em Psicologia não é um fenômeno recente no cenário acadêmico, sendo discutida, antes mesmo da sua institucionalização em Universidades e Faculdades.

Dentre os estudos que se destinam a avaliar a formação profissional, é possível encontrar trabalhos que se dedicaram a investigar: (a) a questão do processo de formação profissional no Brasil e o perfil dos cursos de graduação (LISBOA; BARBOZA, 2009); (b) a formação ética do psicólogo (VILLELA, 2008), (c) a avaliação da formação e trajetória profissional (BARDAGI et al., 2008), (d) os desafios do ensino em Psicologia (ABDALLA; BATISTA; BATISTA, 2008) e, (e) as diretrizes curriculares do curso de Psicologia (BRASILEIRO; SOUZA, 2010; JONSSON, 2011; CURY, 2012; REZENDE, 2014; RUDÁ, 2015).

Nessa constante apreensão e debates acerca da formação profissional, vários estudos que avaliam a formação em Psicologia têm assinalado que a formação inicial dos psicólogos brasileiros não tem se configurado segundo a desejada e a pretendida pelos estudantes de graduação (LISBOA; BARBOSA, 2009), que estudantes têm evidenciado uma insatisfação com seus cursos (NORONHA, 2003; ROCHA JUNIOR, 1999) e que o curso não contribui para uma formação generalista e interdisciplinar, uma vez que, tem-se privilegiado uma formação tradicional

(BARDAGI et al.,2008; ABDALLA;BATISTA; BATISTA, 2008).

Por outro lado, numa perspectiva mais vivencial, encontramos alguns estudos que debatem a contribuição da formação para atuação profissional (REZENDE, 2014), as práticas desenvolvidas no período de inserção profissional (CRUCES, 2006) e as perspectivas dos alunos a respeito de seu processo formativo (PIRES, 2008). Porém, outros estudos revelam que na maioria dos cursos de graduação ainda ocorre uma predominância da área clínica (BARDAGI et al.,2008; NORONHA, 2003; LISBOA E BARBOSA, 2009) e que a dicotomia entre teoria e prática, dificulta o exercício profissional (ABDALLA; BATISTA; BATISTA, 2008).

Encontramos também na literatura, trabalhos que abordam a responsabilidade da Instituição Universitária na formação profissional e chamam a atenção para a rápida e desordenada expansão dos cursos de graduação, especialmente a partir da década de 1990 (LISBOA; BARBOSA, 2009). Todavia, a oferta e crescimento dos cursos de Psicologia não garantiu a efetividade do ensino.

Nesse mesmo ângulo, diferentes autores ressaltam que a expansão no número de cursos de Psicologia, no País não se deu de forma adequada, refletindo assim na qualidade de ensino e conseqüentemente em uma formação insuficiente para o estudante (ROCHA JUNIOR; 1999; LISBOA; BARBOSA, 2009; ROSAS; ROSAS; XAVIER,1988), tendo em vista que, a formação sustentada pelo currículo mínimo e seguida pelas Instituições Ensino acabou dando maior ênfase a área clínica do que as demais (CRUCES, 2006).

Nesse seguimento, em seu estudo, Rezende (2014), revela que, dentre os problemas apresentados com a formação, destaca-se a pouca diversidade de teorias e áreas contempladas na formação, o que refletem na insuficiência em formar profissionais críticos e capazes de exercer uma prática fundamentada nos avanços da ciência psicológica. Sob esse mesmo entendimento, Lisboa e Barbosa (2009, p. 735) explicam que a formação é vista como deficitária em relação à formação técnica e científica e que os atuais cursos de graduação “não atendem as demandas atuais e não capacitam os profissionais para serem os agentes de transformação que o País tanto precisa”. Em vista disso, os autores concluem que

existe a necessidade de se formar profissionais “para o futuro, para o compromisso social, para a transformação, para a liberdade” (LISBOA E BARBOSA 2009, p. 735). Tal conclusão vai de encontro a colocação de Rezende (2014), que salienta que os resultados evidenciados em seu estudo indicam que mudanças são necessárias na estrutura do curso, a fim de que se oportunize uma maior diversidade teórica e prática durante a formação.

Desse modo, em virtude do que foi evidenciado nos estudos apresentados, para prosseguirmos com a análise do processo de formação em Psicologia, em especial no que diz respeito ao estágio Clínico Supervisionado, vamos abordar, em seguida a formação atrelada ao currículo mínimo e posteriormente, à formação pautada nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia.

2.2.1 Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares

Conforme citamos anteriormente, a regulamentação da Psicologia, enquanto profissão no Brasil ocorreu em 27 de agosto de 1962, após a promulgação da lei nº4119, que regulamentava a profissão do psicólogo desempenhada até então por médicos e profissionais ligados à Educação (BARBOSA, 2007; REZENDE, 2014, PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Nesse mesmo ano, atrelado à regulamentação da profissão e preocupados com a formação, o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer nº 403, estabelece o Currículo Mínimo para constituição de cursos de Psicologia e a duração para formação universitária, conferido a estes, uma formação profissionalizante (BARBOSA, 2007; JONSSON, 2011; CURY, 2012), e legitimidade acadêmica para lutar pelo exercício profissional e domínio de segmentos importantes do mercado de trabalho (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

O Decreto de lei nº53.464, de 21 de janeiro de 1964, em seu Art.10, estabelece que: “Os Cursos de Bacharelado, Licenciado e Psicólogo deverão obedecer ao currículo mínimo e duração, fixados de acordo com a Lei nº4. 024, de 20.12.1961, pelo egrégio Conselho Federal de Educação”.

Sobre essa perspectiva o Parecer 403/62 aponta que:

Dadas, porém, as características muito especiais da nova profissão, é preciso que desde logo se procure elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer os misteres do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há, de ser possível assegurar a Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisões que, do charlatanismo a levariam, fatalmente ao descrédito (BRASIL, 1962, p.1).

Nesse sentido, o citado documento enfatiza a importância de acentuar o caráter científico da formação em Psicologia, com objetivo de “assegurar à Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais” (BRASIL, 1962, p. 01).

De acordo com Rudá (2015, p. 98) o currículo mínimo correspondia a um documento que centralizava as deliberações concernentes à formação e previa, entre outras determinações “um núcleo comum de disciplinas para o bacharelado e a licenciatura, de caráter propedêutico ao núcleo especializado da formação profissional, completada com a realização de estágio supervisionado”.

Sendo assim, de acordo com esse Parecer, o currículo mínimo oficial dos Cursos de Psicologia, para Bacharelado e Licenciatura, passam a ter disciplinas comuns que envolvem conhecimentos instrumentais e matérias consideradas primordiais para a formação. Assim, segundo Cruces (2006, p. 44), as disciplinas obrigatórias para os cursos de Psicologia correspondem à “Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral”.

Contudo, além dessas disciplinas obrigatórias, para obtenção do diploma de Psicólogo, eram necessárias mais as seguintes disciplinas:

Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional, sendo três dentre: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional, Psicologia da Indústria (CRUCES,2006,p.44).

Em relação à duração do curso, esse mesmo autor revela que foi estabelecido que sua integralização fosse de quatro anos para os cursos de Bacharelado e Licenciatura e, de cinco para a formação do Psicólogo, e que além da formação

teórica os alunos deveriam ter formação prática em forma de estágio supervisionado (CRUCES, 2006).

Desse modo, visando o direito de exercício profissional, o Parecer 403/62, aponta que:

O trabalho do Psicólogo – é sempre, no fundo, uma tarefa de educação, ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade, de licenciatura, a sua formação teórico experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real ao longo de pelo menos 500 horas de atividades – e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis (BRASIL, 1962, p. 2).

No entanto, a literatura ressalta que durante o período em que o currículo mínimo se manteve em vigor, diversas foram as críticas e discussões relacionadas qualidade da formação no sentido de provocar mudanças e modernização do mesmo (JONSSON, 2011; BARBOSA, 2007). Para Rocha Junior (1999, p. 04), “desde 1963, quando o primeiro currículo oficial foi fixado pelo Conselho Federal de Educação, até 1994, os psicólogos sempre se mostraram incomodados quanto a própria profissão”. Nessa direção, a formação em Psicologia mostrava-se incompleta para atender as demandas atuais da sociedade brasileiras (NORONHA, 2003), provocando nos estudantes uma insatisfação com a condução/ organização da grade curricular dos cursos de formação (PIRES, 2008; CRUCES, 2006; CURY, 2012).

Prontamente, após a regulamentação da profissão, os debates passaram a circundar em torno da articulação da formação básica e da formação profissional, das especialidades de atuações, e posteriormente, voltaram-se para a preocupação com a qualidade da formação, para o crescente número de psicólogos que se formava a cada ano e para a iminente saturação do mercado de trabalho (RUDÁ, 2015). Segundo esse mesmo autor, o exercício profissional do psicólogo, ganha dimensões significativas tanto do ponto de vista profissional quanto do ponto de vista social da profissão (RUDÁ, 2015). Portanto, para ele o exercício profissional do psicólogo passa a ser uma preocupação, a partir do momento em que se reconhece que esse saber incide sobre a dimensão pessoal e sobre a dinâmica social e relacional de cada um que trabalha e / ou utiliza desse saber.

Em relação à tentativa de reestruturação do Currículo Mínimo do curso de Psicologia, na concepção de Rocha Junior (1999, p. 5), durante toda a década de 70, os cursos se mantiveram estruturados pelo Currículo Mínimo, e o que se conseguiu não passou da inclusão e a retirada de algumas disciplinas dos currículos, “a exemplo da filosofia, da antropologia, da sociologia, dentre outras, sob a alegação de que a formação seria mais crítica e condizente com a realidade brasileira”.

Entretanto, de acordo com esse mesmo autor, a partir de 1990, os psicólogos iniciaram intensas discussões a respeito de uma profunda revisão na reestruturação curricular dos cursos de formação em Psicologia, possibilitada pela união entre o Conselho Federal e Regional de Psicologia e aproximação desses aos profissionais e estudantes de Psicologia.

Evidenciou-se assim, um período de crescente movimento de reflexão e crítica a respeito da formação e atuação do psicólogo, onde, de acordo com Rocha Junior (1999), ficou claro que as bases científicas da Psicologia precisavam ser revistas na tentativa de se redefinir referenciais teóricos que pudesse dar sustentação à atividade profissional.

Nesse sentido, no intuito de discutir a formação e o exercício profissional em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia, promoveu uma série de atividades e pesquisas.

De acordo com Cury (2012, p.38), algumas pesquisas de âmbito nacional promovidas pelo Conselho Federal de Psicologia, juntamente com os Conselhos Regionais trabalharam a questão da formação do psicólogo no Brasil, cujos resultados foram apresentados nos seguintes livros: (a) “Quem é o psicólogo brasileiro?” (1988); (b) “Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços” (1992); e (c) “Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação” (1994).

Nesse panorama de mobilização, em busca de melhorias para a formação em Psicologia, em 1992 foi realizado em Serra Negra, o I Encontro Nacional com gestores de cursos de graduação de Psicologia, que contou com um número expressivo de Instituições interessadas em debater a formação do psicólogo

(BARBOSA, 2007).

Segundo Rocha Junior (1999), esse encontro compôs um marco histórico de reflexão e crítica do processo de formação profissional do psicólogo no País, que reafirmou a necessidade de mudança do processo de formação acadêmica e resultou na elaboração de um documento intitulado como a Carta de Serra Negra², que contempla propostas e princípios norteadores para a formação, em Psicologia (JONSSON, 2011). Tais princípios expostos neste documento defenderam um redirecionamento na formação do psicólogo, no sentido de consolidar a prática profissional, desenvolvendo uma postura voltada para a Cidadania, Política, Ética, assim como, para a qualidade de vida, viabilizando práticas reflexivas acerca do contexto social, promovendo debates e estudos científicos, no intuito de ramificar os conhecimentos já existentes, levando a maior compreensão da realidade social (CURY, 2012). A esse despeito, no entender de Barbosa (2007, p. 25), esses princípios contribuíram para reflexão e amadurecimento de questões básicas que vinham sendo discutidas nesse contexto, bem como despontaram para elaboração de propostas para efetivação da formação.

Tão logo, esses princípios e novas propostas curriculares voltaram a ser discutidas em 1994 no Congresso Nacional Constituinte de Psicologia, intitulado de Processo Constituinte “Repensando a Psicologia” (WAENY; AZEVEDO, 2004), posteriormente reconhecido como o I Congresso Nacional de Psicologia. Esse evento foi um marco histórico para Psicologia, visto que desde que a Psicologia foi criada no Brasil, esta foi à primeira vez que os psicólogos com base em suas próprias colocações, “indicaram o rumo que a Psicologia deveria tomar no País, como ciência e profissão, e a forma de organização dessa área” (WAENY; AZEVEDO, 2004, p.11).

Pouco tempo depois, a partir de 1995, “psicólogos e agências formadoras, a pedido dos Conselhos Federal e Regional, enviam propostas de reestruturação curricular para os cursos de Psicologia” (ROCHA JUNIOR, 1999, p.6).

Mais a frente, nesse cenário de constantes reivindicações para reestruturação

² Carta de Serra Negra, disponível em <http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>.

curricular da graduação em Psicologia, em 20 de dezembro de 1996, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº9394/96, que trata de todo o ensino no País.

Conseqüentemente, a esse fato (promulgação da LDB), em 1998, sugerido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), é formada a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEEP)³, com o desígnio de estudar e propor uma nova direção à formação em Psicologia (BARBOSA, 2007).

Barbosa (2007), citando a CEEP, enfatiza que se procurou reunir informações de três fontes básicas: I- das próprias instituições formadoras; II- do conjunto de pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia, consolidado nas três publicações citadas anteriormente; e III- do conjunto de teses relativas à formação profissional, aprovadas no Congresso Constituinte de Psicologia (BORGES; BASTOS; KHOURI, 1995).

De acordo com referida comissão, o currículo mínimo em vigência expressava um domínio sobre as agências formadoras, que acabavam mantendo os seus currículos convencionados às matérias recomendadas, abrindo mão de sua autonomia que dispõe para enriquecer a formação oferecida a seus alunos (BORGES; BASTOS; KHOURI, 1995). Sendo assim, concordamos que o número significativo desse tipo de agência formadora é que torna urgente e imperiosa a necessidade de mudanças curriculares e de diretrizes nacionais que, à luz de cada contexto específico, possam garantir um padrão adequado de qualidade (BORGES; BASTOS; KHOURI, 1995).

Segundo Barbosa (2007), essa comissão elaborou um documento intitulado “A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos”, propondo um conjunto de Diretrizes Curriculares para os cursos de formação.

Em consulta ao documento mencionado, Borges; Bastos e Khouri (1995) propõem

³ Mariza Monteiro Borges (UnB - Presidente), Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBa) e Yvonne Alvarenga G. Khouri (PUC-SP).

um conjunto de dez diretrizes curriculares para formação do psicólogo seguidas das respectivas sugestões de operacionalização. As diretrizes são sistematizadas e apresentadas da seguinte maneira: I Uma Formação Básica Pluralista e Sólida; II Uma Formação Generalista; III Uma Formação Interdisciplinar; IV Preparar o Psicólogo para uma Atuação Multiprofissional; V Assegurar uma Formação Científica Crítica e Reflexiva; VI Assegurar uma Efetiva Integração entre Teoria e Prática; VII Compromisso com as Demandas sociais; VIII Compromisso Ético Deve Permeiar todo o Currículo; IX Romper com o Modelo de Atuação Tecnícista e; X Precisar as Terminalidades do Curso de Psicologia (BORGES; BASTOS; KHOURI, 1995).

Dessa forma, os Currículos Mínimos foram extintos e substituídos pelas Diretrizes Curriculares. Por sua vez, Rocha Junior (1999), menciona que os resultados do trabalho dessa comissão são evidenciados um ano após sua constituição em 1999, quando finalmente é encaminhado aos cursos de Psicologia no Brasil uma minuta das Diretrizes Curriculares da Graduação em Psicologia.

Nesse panorama, deu-se continuidade as discussões e debates direcionados para elaboração das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, instituídas em 2004 e, reformuladas em 2011. A elaboração delas será explanada nas seções seguintes.

2.2.1.1 Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia

Nesta seção, abordaremos referências que dizem respeito às Diretrizes Curriculares como referencial normativo para formação superior. Apresentaremos especialmente as Diretrizes Curriculares para formação em Psicologia.

Em função das discussões atuais sobre a qualidade do ensino de graduação e a crítica feita ao currículo mínimo (uma vez que o mesmo tem se mostrado ineficaz para garantir as especificidades da formação superior) representantes dos cursos superiores têm discutido e debatido a implementação de propostas de reforma curricular para área do Brasil (BARDAGI et al., 2008). Desse modo, o entendimento e sistematização das Diretrizes Curriculares, perpassam necessariamente o entendimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo Abdalla; Batista e Batista (2008), com promulgação da LDB/96 e das DCNs para os cursos de graduação, o ensino superior vivencia um período de transição que reflete num movimento de reformulação dos currículos de diversos cursos de formação superior no País, inclusive o de graduação em Psicologia. Logo, a LDB, possibilitou uma reflexão no que tange à estrutura dos diferentes cursos de graduação objetivando garantir a qualidade, inovação e diversificação da formação superior.

A LDB em seu capítulo IV; Art. 43 aponta que:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Como podemos perceber, o crescimento do ensino superior reflete, conseqüentemente, na elevação dos padrões sociais da população por ele atingida, especialmente pela melhoria da qualidade de vida, inclusão social e maior liberdade de construção do futuro cidadão. Nesse sentido, as Referências Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação salientam que:

O ensino superior, por seu turno, tem duplo papel no desenvolvimento social: além da construção da cidadania pela formação de profissionais bem qualificados, para os desafios da crescente complexidade tecnológica presente em todas as áreas da atividade humana, deve também buscar soluções inovadoras aos novos desafios e exigências do país (BRASIL, 2010, p. 03).

Em outras palavras, cabe ao ensino superior o compromisso de preparar de modo adequado os seus alunos para que, ao se graduarem, possam desempenhar seus papéis de forma consciente, no sentido de contribuir para a formação de indivíduos que participem ativamente de sua sociedade.

Ainda nesse seguimento, a LDB, instituiu o CNE, que por sua vez aprovou em 3 de dezembro de 1997 o Parecer nº 776/97⁴, que dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, estabelecendo orientações gerais a serem observadas na formulação das mesmas. Além disso, atribuiu ao CNE, o papel de deliberar sobre as referidas DCNs, após a verificação de que o Currículo Mínimo não vinha garantindo [...] “a qualidade, inovação e diversificação da formação superior, sendo preciso, portanto, a sua substituição como referencial normativo para esse nível de formação” (RUDÁ 2015, p.110).

Em conformidade a essa constatação, o Parecer nº 776/97 do CNE, afirma que:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos (BRASIL, 1997, s/p).

Nessa lógica, verificamos que os cursos de graduação devem ser regulados por Diretrizes curriculares, que priorizam tanto a formação sólida quanto a preparação do “futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997, s/p).

Desse modo, a LDB avivou modificações para o ensino superior, como por exemplo a substituição do currículo mínimo dos cursos de graduação pelo conceito de diretrizes curriculares, que possibilitava maior adaptação dos conteúdos conforme demandas emergidas na sociedade, almejando uma qualidade da formação.

⁴ **Parecer nº 776.** Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>

No que se refere ao ensino de graduação em Psicologia, em 07 de novembro de 2001, ocorre a aprovação das novas diretrizes para os cursos de Psicologia por meio do Parecer nº 1.314/2001 Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior (CES) (BRASIL, 2001).

Tais diretrizes, de acordo com o Parecer nº 1.314/2001, possibilitaram a substituição de uma tradição curricular caracterizada por disciplinas e conteúdos programáticos por “diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais” (p.01). Nesse sentido, o citado Parecer destaca ainda que:

As diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia foram organizadas em uma estrutura cuja sequência e conteúdo são articulados em princípios e fundamentos, que orientam o planejamento, a implementação e a avaliação do curso de Psicologia. A estrutura prevê o curso de Psicologia, diferenciando-se em três perfis de formação: o bacharel em Psicologia, o professor de Psicologia e o psicólogo. Essa diferenciação apoia-se em um núcleo comum de formação que estabelece uma base homogênea no país e uma capacitação básica para o formando lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação (p.1).

Em se tratando da substituição da tradição curricular por diretrizes curriculares, em 7 de novembro de 2001 temos aprovada a primeira versão das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, por meio do Parecer nº1.314, do CNE.

A proposta de substituição de uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais exige o estabelecimento de acordos acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional, considerando, no entanto, uma difundida consciência de que a legislação que instituiu o currículo mínimo para os cursos de Psicologia havia cumprido seu importante papel histórico, mas precisava ser substituída face aos substanciais desenvolvimentos científicos e profissionais, acumulados ao longo das quase quatro décadas de sua vigência (BRASIL, 2001, p. 01).

Entretanto, o referido documento não agradou a muitas Instituições e Entidades interessadas na formação em Psicologia, que por sua vez, manifestaram sua insatisfação juntada às reivindicações de mudança, ocasionando com isso, a não homologação da proposta pelo Ministério da Educação (BARBOSA, 2007). Cruces (2006, p. 48) embasado pelo Parecer nº 1.314/2001 esclarece que “tanto a questão do núcleo comum, como a dos três perfis geraram inúmeras discussões e pedidos para que uma Diretrizes com esse teor, não fosse assinada pelos responsáveis por

essa tarefa no MEC”.

Assim, as Diretrizes Curriculares, passaram por retificação instituída em 20 de fevereiro de 2002, pelo Parecer nº 72/02, com alteração no item concernente às competências gerais a serem desenvolvidas pelo curso (RUDÁ, 2015).

Em seguida, iniciou-se um processo de discussões e reflexões pelas Comissões de Especialistas na elaboração das Diretrizes que se estendeu até 2003. Assim, após o trabalho desenvolvido pelas Comissões de Especialistas na elaboração das Diretrizes e dos debates e discussões, em 7 de maio de 2004, através da Resolução nº8 do CNE/ CES, é aprovada a instituição das DCNs para os cursos de Psicologia (BARBOSA, 2007).

No bojo dessa discussão, Barbosa (2007), afirma que a instituição de tais Diretrizes, em 7 de maio de 2004, através da Resolução CNE/CES nº 8, instalou, no cenário da graduação em Psicologia, um momento privilegiado de discussão e de crítica a respeito da formação do psicólogo. Segundo a autora, as DCNs para o Curso de Graduação em Psicologia têm por objetivo auxiliar na organização e articulação dos currículos plenos, visando à flexibilidade e à qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Nesse sentido, a Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, situou em seu Art.3º os princípios e compromissos necessários para assegurar a formação do Psicólogo.

Art. 3 º. O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos: a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida

dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos (BRASIL, 2004, p. 01)

Considerando a complexidade e a diversidade teórico-metodológicas relacionadas às práticas e contextos de inserção profissional, as DCNs para o curso de Graduação em Psicologia propõem uma formação ampla e multidisciplinar dos psicólogos, visando atender a uma formação dinâmica e pluralista.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares estabelecem um novo referencial normativo para a graduação em Psicologia, direcionado para dinâmica e exigências das constantes transformações da sociedade e do contexto de trabalho que perpassa a atuação do psicólogo.

Pensando sobre a formação atrelada à reformulação das Diretrizes, concordamos com Cury (2012, p.46), quando ele sinaliza que as Diretrizes direcionam-se para

[...] um foco no desenvolvimento de competências e não mais na transmissão de conteúdos. Entende-se aqui como competência profissional o repertório de comportamentos e habilidades cognitivas, sociais e emocionais que o psicólogo necessita para atuar com êxito em sua atividade profissional.

Nesse sentido, no que tange a formação, a Resolução do CNE/CES nº8/2004 estabeleceu que as DCNs para o curso de Graduação em Psicologia deveriam assegurar uma formação ampla do psicólogo, lhe dando condições de acesso tanto à multiplicidade de contextos de atuação, quanto ao acesso às múltiplas concepções teóricas e metodológicas (BRASIL, 2004). Ou seja, condescendemos com o princípio de que as diretrizes não têm o intuito de “[...] coibir a diversidade de pressupostos, teorias, métodos de investigação, técnicas, estratégias e possibilidades de ação que compõem a área psicológica” (BARBOSA, 2007, p. 37).

Nessa lógica, Barbosa (2007, p. 37) acrescenta que os cursos de graduação em Psicologia deveriam priorizar uma formação do psicólogo inclinada “para a área de atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia”. O autor ainda esclarece que essa diferenciação e a identidade do curso de Psicologia são sustentadas em um núcleo comum de formação, que tem o papel de “assegurar uma

base homogênea para a formação e para a capacitação para aprender e lidar com os conhecimentos da área” (BRASIL, 2004, p.2).

O citado núcleo comum é definido pelo Parecer CNE/CES 0062/04, como um conjunto de competências e habilidades básicas, atreladas ao domínio do conhecimento psicológico, que possibilite ao profissional, uma atuação assertiva em diferentes contextos. Por conseguinte, completando esse entendimento em relação ao núcleo comum, a Resolução CNE/CES nº 8/2004 assinala em seu Art.6º e Art.7º que:

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no país e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação (BRASIL, 2004, p. 02)

Desse modo, tendo como base o conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação em Psicologia, o Art.10º da referida Resolução, dispõe que a formação específica do curso seja distinguida por ênfases curriculares “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia”.

Simultaneamente a isso, é dado aos cursos de graduação em Psicologia, liberdade para organizar e escolher sobre quais orientações teórico-metodológico e prático embasaram as atividades da formação do futuro profissional de Psicologia. Nessa perspectiva, destaca-se ainda que as mencionadas diretrizes curriculares “acentuam a dimensão social e ética da profissão e o respeito aos diferentes fenômenos pessoais, grupais e culturais” (BRASIL, 2004, p.3).

Portanto, a nova proposta de Diretrizes, estabeleceu distintas mudanças no âmbito da formação em Psicologia, oferecendo a possibilidade de reforma e integração, expandido seus serviços para a maioria da população de que deles necessitam. Em outras palavras, modifica-se o olhar elitista dado à Psicologia, e atribui a mesma, as características de uma ciência voltada para as mais diversas questões sociais.

De acordo com Barbosa (2007), as exigências desse novo modelo estrutura uma Psicologia que leva em consideração a realidade econômica, social e cultural de cada contexto, proporcionando uma formação comprometida com uma formação Ética e com os desafios emergidos pela sociedade moderna.

Não obstante, em 2011, as Diretrizes Curriculares são reformuladas, em decorrência da falta de clareza sobre a formação de Professores de Psicologia, sendo essencialmente alterado apenas o Art.13º da Resolução CNE/CSE nº8/2004, que dispõe a respeito da questão.

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.
§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2004, p. 05)

Em decorrência de tal fato, em 2011 foi aprovada a Resolução CNE/CSE nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, e estabelece as normas para o projeto pedagógico complementar para formação de professores de Psicologia (BRASIL, 2011).

Em síntese, as novas Diretrizes Curriculares para a Psicologia consistem em orientações gerais no que tange a sua formação teórica, metodológica e prática visando à homogeneidade dos cursos de graduação. Além disso, elas também objetivam garantir uma formação ampla e dinâmica que permitam aos alunos vivenciar a relação teoria e prática durante a graduação conduzida pelas atividades de estágios.

Ademais, as diretrizes também ponderam sobre a organização dos estágios em seu Art.20, ponto que será abordado com maior atenção de agora em diante, uma vez que parte dele a questão de pesquisa proposta.

Nesse sentido, Cury (2012, p.62-63), sinaliza que inicialmente os primeiros cursos de Psicologia no Brasil, não incluíam os estágios como etapa necessária na formação do Psicólogo. O autor ainda esclarece que, a partir do currículo mínimo, “o

estágio permanece ao longo de todo o cenário da formação do psicólogo e dos documentos a ela associados como pano de fundo, sendo mencionados sem aprofundamento e objetividade”.

Sendo assim, mediante as considerações feitas até aqui e por considerarmos o estágio como etapa indispensável à formação, apresentaremos na próxima seção, estudos e considerações acerca do estágio em Psicologia no Ensino Superior, especialmente na modalidade de estágio clínico supervisionado, que de fato corresponde aos objetos de investigação do presente trabalho.

2.3 ENSINO SUPERIOR E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A compreensão do conceito de estágio supervisionado abrange necessariamente o estudo de instrumentos legais e normatizadores, diretamente submergidos com o processo histórico de consolidação da Educação superior no Brasil. Assim, para que possamos ter uma maior compreensão a respeito da Supervisão de Estágio Clínico em Psicologia, apresentaremos algumas considerações relevantes sobre o estágio supervisionado no Ensino Superior, objetivando uma compreensão dinâmica a respeito do tema.

Como já dito anteriormente, a expansão do Ensino Superior aponta para uma questão que vem se emergindo no universo acadêmico, no que diz respeito à preocupação quanto à qualidade do ensino em relação à teoria e a prática. Segundo Kuenzer (2003), a falta de articulação entre essas duas dinâmicas é o que mais incomoda os novos operadores em seu processo de aprendizagem. Assim, é necessário que seja possibilitado condições para que esses estudantes possam articular as teorias assimiladas e as práticas de formação. Entretanto, como possibilitar tal articulação?

Refletindo a esse respeito, podemos inferir que uma forma de possibilitar essa articulação (teoria e prática) pode ser proporcionada pela oferta obrigatória de estágios prevista pela lei de estágios supervisionados que consente uma atuação profissional orientada, de modo a desenvolver habilidades eficazes para o exercício profissional especialmente para formação em Psicologia, uma vez que, de acordo

com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Art.1º, no inciso 1º

O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando (BRASIL, 2008).

Nesse parâmetro, o estágio clínico supervisionado consiste na possibilidade do aluno se aproximar da realidade prática de sua formação e projetar um olhar crítico para sua futura atuação no mercado de trabalho.

Em relação ao estágio supervisionado, esse, constitui um momento muito importante na vida dos discentes, pois é uma fase de aquisição e aprimoramento de conhecimento e de habilidades fundamentais a prática profissional.

Em se tratando de seu processo histórico e legal, o conceito de estágio supervisionado, no Brasil, consolidou-se inicialmente atrelado ao conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Profissional, constituído pela vivência entre teoria e a prática e compreendido como condição necessária para preparação do profissional para os postos de trabalho, conforme elucidado pelo Parecer nº 35/2003 do CNE/CEB, aprovado em 05 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003).

No entanto, nesse contexto, abarcado por amplos processos de mudanças industriais e educacionais, o citado Parecer CNE/CEB 35/2003, descreve que os estágios curriculares supervisionados alcançam sua devida valorização apenas na década de 1970, após a regulamentação da Lei federal nº 5.692/71 (BRASIL, 2003).

O estágio supervisionado propicia ao aluno a oportunidade de qualificação prática, pela experiência no exercício profissional ou social, acompanhado e supervisionado profissionalmente, o que o torna uma atividade facilitadora da obtenção de um trabalho, na maior parte das vezes, do “primeiro emprego” (BRASIL, 2003, p.8).

Trata-se de uma experiência com dimensões formadoras na qual encontramos a possibilidade de colocar em prática os princípios teóricos que são ensinados ao longo da graduação.

A experiência vivenciada no estágio é essencial para uma formação qualificada dos discentes, uma vez que a qualificação técnica é indispensável para o profissional conforme amparado pela Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu Artº1, inciso § 2º: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Portanto, a lei assinalada, ainda reafirma a indivisibilidade entre a relação teoria e a prática de estágio para formação qualificada do psicólogo.

2.3.1 Estágio Supervisionado e seus Aspectos Legais

Em linhas gerais, o estágio supervisionado é uma atividade de aprendizagem de caráter experimental, considerada por educadores, como altamente significativa para formação profissional em qualquer área (BARROS; SILVA; VÁSQUES, 2011), podendo esse ser de caráter obrigatório ou não, conforme estabelecido no Art.2 da lei nº 11.788, “O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008).

Em se tratando de uma atividade curricular obrigatória, o estágio implica em acompanhamento e orientação profissional, através da supervisão acadêmica e de campo, sendo indissociáveis o estágio e a supervisão, cabendo à Instituição de Ensino a atribuição de resguardar e estruturar essa atividade, em concordância com o Art. 3º, no inciso1º da referida lei:

Art. 3º, § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL,2008, p. 01).

Assim sendo, em termo conciso, as Instituições passam a assumir a responsabilidade de propiciar aos seus acadêmicos que tenham a chance de vivenciar as experiências profissionais de sua área de conhecimento, possibilitando que os mesmos tenham condições de estruturar um caminho profissional com base em suas reflexões teóricas oportunizadas pela sua experiência no contexto

acadêmico. Logo, a prática de estágio é entendida como eixo articulador, na produção de conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais permeadas pela relação articulada entre esses dois campos do saber (teórico e prático).

De acordo com Barros, Silva e Vásques (2011, s.p.):

[...] a prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado promove a unidade entre a teoria e a prática. O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta relevância na formação do professor, visto que promove a compreensão do conceito de unidade, isto é, a relação necessária entre teoria e prática e não apenas sua justaposição ou dissociação.

Então, enquanto elemento fundamental da formação, o Estágio Supervisionado é um componente curricular essencial que objetiva a implementação do desempenho profissional do discente por meio da experiência e vivências práticas, proporcionando ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará.

Na sua estruturação, o estágio corresponde a uma disciplina elementar e obrigatória no processo de formação profissional dos alunos, tendo sua base regulamentar subsidiada por diversos instrumentos legais. De acordo com Michels (2012, p.41), em meio aos instrumentos que são a base para a regulação das atividades de estágio, encontra-se:

[...] a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto Lei No 5.452, de 01 de maio de 1943; pela Lei No 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; pela Lei No 6.494, de 7 de maio de 1977; pela Lei No 8.859, de 23 de março de 1994, as regulamentadora das atividades de estágio; pela Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que vigora até hoje e trata das diretrizes e bases consolidadas da educação brasileira, pelo Art. 6º da Medida Provisória No 2.164-41, de 24 de agosto de 2001 e, por fim, pela Lei No 11.788, de 28 de setembro de 2008.

Pimenta e Lima (2005, p.9), mencionam que o estabelecimento de técnicas que permeiam a atividade prática do aluno sem a reflexão necessária contribuem para uma menção de uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. “Tanto é, que frequentemente os alunos afirmaram que na minha prática a teoria é outra”.

No entanto, verificamos que o estágio não pode ser considerado somente como a

parte prática, visto que, seu processo necessita da teoria para dar-lhe fundamentação, conforme salientado por Michels (2012), ao descrever que a formação do profissional não necessita fundamentalmente atuar somente com teoria e nem somente com a prática, ou seja, para a formação deve-se ter um elo entre teoria e prática. Já Pimenta e Lima (2005), argumentam que o estágio corresponde a um campo do conhecimento que não se limita a ideia de atividade prática instrumental, tendo em vista que, a atividade de estágio se efetiva com o desenvolvimento de suas práticas educativas no seu campo social e epistemológico.

Assim, o estágio é compreendido como uma atividade integradora nos cursos de graduação, pois promove a ligação entre teoria e prática, sendo esse um espaço de construções significativas no processo de formação.

Desse modo, de acordo com Roesch ⁵(2005, *apud* MICHELS, 2012, p.42),

[...] o estágio supervisionado, como base para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem busca consolidar a prática profissional no contexto do Projeto Pedagógico do Curso. Essa prática converge para consecução de objetivos, baseados no currículo e no desenvolvimento de competências, especificamente delimitadas nas diretrizes curriculares nacionais.

Nessa perspectiva, Roesch (2005, *apud* Michels, 2012, p.44) “apresenta suas considerações, destacando que o estágio é uma forma de alinhar a atividade e a aprendizagem, na academia, à formação profissional sob uma visão sistêmica e interdisciplinar”.

Completando esse pensamento, Michels (2012), indica que o estágio adquire sua relevância teórica, pois inclui uma aplicabilidade prática, além de representar um momento de aquisição de conhecimentos tanto profissional, quanto pessoal concebidos pelas expectativas dos alunos frente a seu contexto prático.

Dito de outro modo, entendemos que a experiência do estágio supervisionado tem papel primordial na formação integral dos alunos, possibilitando amadurecimento pessoal e profissional do aluno por meio de uma aprendizagem técnica.

⁵ ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3ª. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

Diferentes autores (CARNEIRO 2006; LEWGOY 2007; SARAIVA 2006;), dialogam em seus estudos sobre a importância do estágio supervisionado no processo de formação do futuro profissional, ressaltando a necessidade de reflexões acerca da temática proposta.

Consideramos até o momento, aspectos relacionados ao ensino superior, ao estágio e ao estágio supervisionado como atividade elementar para formação. Sendo assim, passaremos, a seguir, a tratar sobre o Estágio Clínico Supervisionado em Psicologia. Ao considerarmos-lo uma etapa crucial para formação e para o desenvolvimento de habilidades e competências do profissional, vamos fazer uma reflexão em torno de seus aspectos legais e da literatura disponível a esse respeito. Portanto, mencionaremos aspectos relacionados à: organização curricular do curso de Psicologia, no que diz respeito ao estágio, a supervisão e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

2.4 ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Desde a sua consolidação, a ciência psicológica vem vivenciado um crescimento no número de cursos de Psicologia e conseqüentemente de psicólogos graduados por estas instituições de ensino. Tal fator desperta questionamentos e preocupações em relação à qualidade de ensino teórico e prático da formação acadêmica e profissionalizante, que é especialmente oportunizada pela prática mais distinta da formação: o Estágio Clínico Supervisionado.

No que se refere às pesquisas da área que nos fornecem subsídios para o estudo da relação entre a supervisão de estágio clínico e a formação do psicólogo, destacamos especialmente as de Saraiva (2006), Carneiro (2006), Jonsson (2011) e Cury (2012).

A estruturação curricular do curso de Psicologia é organizada conforme a DCNs instituídas para o curso de graduação em Psicologia por meio da Resolução nº 5, de 15 de Março de 2011, do Ministério da Educação através da CES, que prevê as atribuições do psicólogo e a caracterização do estágio em Psicologia enquanto um

elemento essencial para formação.

O estágio é a etapa inicial do exercício profissional com supervisão, é a oportunidade do aprendizado na prática, é, portanto, o principal elo do exercício profissional com a formação. Assim, tanto a instituição formadora quanto o órgão regulador do exercício profissional são igualmente responsáveis pelo continuum entre a formação e o exercício profissional (CFP, 2013, p.7).

Nesse entendimento, o Art. 2º do mencionado instrumento legal referente à Resolução CNE/CES 5/2011, vem salientar que “as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso”⁶ (BRASIL, 2011, p. 2).

Sob esse mesmo ponto de vista, e este, um instrumento legal normativo, as citadas Diretrizes Curriculares, são estruturadas com a finalidade de servir de “referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas”, em vez de estabelecer um currículo rígido e tradicionalista que não acompanhe as transformações da profissão (BARBOSA, 2007, p.36). Logo, entendemos que essas normas e orientações são voltadas para garantir uma formação plural, científica e Ética do graduando de Psicologia.

Sendo assim, de acordo com o instrumento legal, o estágio clínico curricular supervisionado na graduação de Psicologia é parte preponderante do currículo, direcionado à formação profissional, alinhada às ênfases curriculares do curso, formando profissionais nas múltiplas esferas da ciência psicológica.

As DCNs para os cursos de graduação em Psicologia de 2011, em seu Art. 20 estabelecem que:

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a

⁶ Importante destacar que o parecer CNE/CES Nº nº784/2016, aprovado em 10 de novembro de 2016, solicita adoção de providências objetivando revogar o inciso V do artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 5, de 15/3/2011, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação de Psicologia, encontra-se aguardando homologação (Parecer CNE/CES nº784/2016).

consolidação e a articulação das competências estabelecidas (BRASIL, 2011, p. 07).

Considerando essencialmente a formação em Psicologia, Costa Junior e Holanda (1996, p.4), mencionam em seu artigo que somente podem exercer a profissão os profissionais “portadores de Diploma de Formação em Psicologia, cujo currículo mínimo prevê o Estágio Supervisionado (obrigatório) como procedimento prático de facilitação do futuro exercício profissional”. Nesse sentido, é possível reafirmamos a inerência da prática de Estágio Supervisionado para formação profissional do psicólogo, conforme respaldado, nas atuais DCNs do curso de Psicologia de 2011.

Além disso, por essas Diretrizes Curriculares, os cursos de graduação de Psicologia, devem proporcionar a seus estudantes, por meio do estágio curricular obrigatório, o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas para atuação profissional, sendo, portanto, orientado pelo referido instrumento normativo, que tanto as atividades de estágio supervisionado quanto as demais atividades práticas sejam distribuídas ao longo de todo percurso formativo (BRASIL, 2011).

Em relação à organização e distribuição dos estágios supervisionados, no curso de Psicologia, segundo o Art.22 “os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria”, conforme disposições elencadas nos incisos do artigo citado anteriormente.

A respeito do estágio básico, em consonância com as Diretrizes Curriculares, Jonsson (2011), esclarece que os estágios básicos têm a finalidade de apoiar, treinar e subsidiar as habilidades práticas do psicólogo para realização de atividades como: a avaliação, observação, entrevistas entre outras.

Assim, o estágio básico, pode ser entendido como condição primária para o estágio específico, caracterizando-se como uma primeira experiência no campo profissional da Psicologia, no qual o aluno tem a possibilidade de articular o saber atrelado ao fazer do psicólogo. Já o estágio específico, especialmente na ênfase clínica, que corresponde à linha escolhida como proposta de pesquisa para o presente projeto, tem a finalidade, segundo o referido autor de aprofundar a prática, inserindo o

estudante em diferentes contextos, sendo desenvolvidos de acordo com as ênfases curriculares (JONSSO, 2011). Dessa maneira, essa modalidade de estágio, permite ao aluno aprofundar o conhecimento teórico e técnico da prática clínica, mediante a experiência proporcionada pelos atendimentos clínicos supervisionados.

Ainda em relação às Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011) e à implicação sobre as atividades de estágio, no que diz respeito às produções documentais decorrentes da prática de estágio o Art.23º descreve que “as atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da Instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas” (BRASIL, 2011, p. 07).

Nesse sentido, o ensino em Psicologia é norteado pela prática de estágio supervisionado, que tem como proposta capacitar o aluno para desempenhar as intervenções psicológicas, amparados pelas teorias ministradas em disciplinas diversas ao longo do curso de graduação.

Contudo, convém ressaltar que, as Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia (BRASIL, 2011), não definem oficialmente os aspectos correlacionados ao tempo de orientação por aluno e quantidades de alunos por supervisores de estágio (CURY, 2012). No entanto, a Conselho Federal de Psicologia orienta que o “projeto pedagógico do curso deverá garantir tempo suficiente para supervisão de todos os estagiários” (CFP, 2013, p.18).

Tal constatação, nos permite-nos fazer o seguinte questionamento: “será que a formação profissional do psicólogo corresponde às competências previstas para sua formação?”. Precisamos refletir, pois segundo Cury (2012), cabe a nós profissionais da área debater e questionar para que assuntos como esses que perpassam a necessidade da formação, seja mais bem definido nesses documentos.

No entanto, de acordo com esse mesmo autor, a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), procura propor recomendações para garantir a efetivação e qualidade das atividades de estágio. Dentre as recomendações sugeridas à ABEP. propõem que os grupos de supervisão de estágio (básico e específico) se reúnam

com uma constância de três horas por semana e que sejam integrados com um quantitativo que não ultrapasse o número de dez alunos por professor .

Dessa forma, em face às considerações mencionadas a respeito do Estágio Supervisionado, também se faz importante comentarmos acerca da atividade de Supervisão. Para Gouvea (2008), a supervisão é uma etapa que reflete em um processo educativo, responsável por capacitar o futuro profissional em relação ao saber e saber fazer de seu contexto profissional.

Por ser considerada uma das etapas cruciais da formação Monteiro e Nunes (2008, p.287-288), destacam a relevância de se considerar as especificidades desse processo ao mencionarem que

Na supervisão, os processos de ensino aprendizagem têm especificidades referentes aos diferentes atores, cenários e protagonismos envolvidos. No caso da supervisão de Psicologia Clínica, em processos de ensino-aprendizagem clínicos, se inter-relacionam professores/supervisores (com diferentes Supervisor de psicologia clínica abordagens teórico-metodológicas), estudantes estagiários (que, por vezes, escolhem e, por vezes, são escolhidos pelos supervisores, em processos de seleção), diferentes níveis institucionais (estrutura e funcionamento de cursos de psicologia e de clínicas-escola ou de serviços escola de psicologia) e clientela atendida (com encaminhamentos, demandas, expectativas e necessidades diversificadas).

Oliveira *et al.* (1970), por sua vez, considera que o supervisor tem a função de contribuir para que seu aluno possa conhecer/reconhecer seu próprio conhecimento para lidar com os problemas que surjam durante o trabalho. Complementando sua ideia, o autor ainda acrescenta que “na relação com o supervisor que o supervisionado chega a conhecer as próprias possibilidades e limitações, num processo de identificação que leva ao desenvolvimento de suas capacidades” (OLIVEIRA, et al.,1970, p. 49).

Nesse sentido, concordamos com a descrição de Monteiro *et al.* (2013), que afirma que o supervisor tem como função ensinar, treinar, monitorar e avaliar o estágio, dando *feedbacks* contínuos ao aluno em busca de garantia de uma formação integral.

Saraiva (2007), por sua vez, descreve que uma das principais funções do supervisor

é auxiliar o supervisionado a lidar com suas próprias angústias suscitadas pela dinâmica clínica, pelo temor do desconhecido e pela crença do “não saber”, dando a esses condições de controle e de desenvolvimento de suas próprias habilidades.

Entretanto, ainda a respeito dessa relação de aprendizagem, essa mesma autora, destaca que como em qualquer relação, os diferentes encontros entre o supervisor e o supervisionado podem ocasionar diferentes sentimentos e percepções que podem refletir diretamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos assinalar que o supervisor, subsidiado por uma relação mesclada pela transmissão de conhecimento teórico, técnico e prático, tem a função de fornecer ao supervisionado as bases para a aquisição de sua identidade profissional.

Quanto à supervisão dos estágios em Psicologia, as Diretrizes Curriculares em vigência, fazem referência ao estágio supervisionado, mas não estabelecem delimitações específicas quanto à supervisão. Outro documento legal que não contempla informações específicas em relação à supervisão é o Código de Ética Profissional do psicólogo, que descreve apenas a seguinte contribuição em seu Art.17º "cabará aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código" (CFP, 2005, p.16).

Nas DCNs consta apenas que os “estágios devem ser supervisionados por membros do corpo docente da Instituição formadora, assegurando a consolidação e articulação das competências estabelecidas” (BRASIL, 2011, Art. 20). Entretanto, entende-se que o estagiário em Psicologia, quando devidamente assistido por um profissional habilitado e disponível, no momento do estágio, manipula métodos e técnicas psicológicas que, inequivocamente, são privativos do profissional psicólogo (COSTA JÚNIOR; HOLANDA, 1996).

Portanto, em se tratando da atividade de supervisão em Psicologia⁷, esta, deve ser

⁷ A Lei de Estágio usa a denominação orientadora para o professor da IES e a denominação supervisor para o responsável pelo acompanhamento no campo de estágio da concedente.

desempenha por um profissional psicólogo com registro ativo em seu respectivo conselho profissional, que será responsável legal, técnico e ético pelo serviço prestado (CFP, 2013), como explicitado anteriormente, ao se considerar o âmbito específico de atribuição do psicólogo.

Ainda sobre o estágio de Psicologia, de maneira geral, pode-se dizer que a supervisão vem como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro psicólogo durante a vivência clínica iniciada no momento do estágio curricular nos cursos de graduação. Desse modo, uma das grandes dificuldades encontradas no desenvolvimento da Psicologia, como ciência e profissão é a garantia de competência de formação dos seus pares (BITONDI; SETEM, 2007). Assim entendemos que a supervisão, além de fortalecer o embasamento teórico é também um processo de ensino e de aprendizagem que permite a aquisição e desenvolvimento de habilidades terapêuticas para o adequado exercício profissional e conseqüentemente para construção da identidade profissional, como dito anteriormente.

Em suma, em contato com os instrumentos legais sistematizadores da atividade de estágio supervisionado em Psicologia e com a literatura pertinente ao assunto, verificamos que, o desenvolvimento dessa atividade prática se dá de forma deficitária, tendo em vista que, a legislação não tece esclarecimento das exigências necessárias para o exercício dessa função durante a formação (MONTEIRO et al.,2013), como pode ser contemplado em algumas exposições apresentadas nessa seção.

No ensejo dessas considerações envolvendo a atividade de estágio clínico supervisionado como etapa inerente ao processo formativo do graduando em Psicologia e mediante as breves elucidações envolvendo uma formação baseada em habilidades e competências profissionais, compreendemos a necessidade de nos inclinarmos em relação a essa ideia de habilidades e competências para formação do psicólogo, tendo em vista, que entendemos que tais considerações se fazem fundamentais para a proposta dessa pesquisa.

Entretanto no presente trabalho utilizo da denominação Supervisor para me referir ao profissional que orienta o aluno na prática de estágio clínico.

Refletindo sobre a formação profissional do psicólogo vinculada ao processo de estágio, Saraiva (2006), indica que um dos objetivos da supervisão clínica é auxiliar o estudante a assimilar conhecimentos e habilidades necessárias para desempenhar seu exercício profissional adequadamente. Nesse intuito, o Art. 21 DCNs de 2011, vem subsidiar a colocação do autor acima, em relação aos estágios supervisionados:

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Assim, a ideia central dos estágios, em Psicologia, poderia ser explicada pela concepção de associação⁸, que se realiza por um processo de associação de ideias⁹, iniciando com as ideias mais simples progredindo para as ideias mais complexas. Em resumo, a ideia é proporcionar que os alunos tanto se desenvolvam quanto exercitem as competências e habilidades em níveis crescentes de complexidade. Nesse interim, corroborando com a ideia dissertada acima, convém discutirmos os conceitos de competências e habilidades.

De acordo com Barletta; Fonseca e Delabrida (2012, p. 155) competência profissional corresponde “à qualificação como um conjunto de saberes necessários para o exercício de uma profissão, para que seja possível o desempenho de uma tarefa específica num determinado contexto de forma adequada”. Na opinião de Cruz e SchultzII, (2009,p. 120) “as competências não são asseguradas por diplomas, não são inatas e, ainda, não são totalmente dominadas, já que são construídas ao longo da vida do trabalhador”, baseadas em contextos dinâmicos de aprendizagem.

No âmbito da formação em Psicologia face ao fenômeno das competências, Rezende (2014, p.17) considera que estas

[...] reportam-se a desempenhos e atuações requeridas ao formando em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes

⁸ Associação é o nome inicial dado ao processo chamado atualmente de pelos psicólogos de aprendizagem (Schultz; Schultz, 2012, p.43-44).

⁹ Teoria da associação de ideias foi desenvolvida pelo filósofo inglês John Locke.

contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida.

A esse respeito, Cruz e Schultz (2009, p.121) em sua pesquisa sobre avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos, afirmam “considera-se competências profissionais o repertório de comportamentos e habilidades cognitivas, sociais e emocionais que o psicólogo necessita para atuar com êxito em sua atividade profissional”.

Quanto ao conceito de habilidade, Primi et al. (2001, p. 155) trazem a concepção de que “habilidade indica facilidade em lidar com um tipo de informação e para que se transforme em competência, será necessário investimento em experiências de aprendizagem”. Entretanto, “se não houver investimento, não haverá competência, mesmo que a pessoa tenha habilidade em determinada área”. Nesse sentido, o conceito de habilidade está essencialmente interligado ao de competências, considerando que ambos estão vinculados ao domínio de técnicas/ habilidades do exercício prático, que caracteriza a atividade profissional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Dessa forma, podemos considerar que o conceito de habilidade está diretamente integrado ao contexto prático, tendo em vista que habilidade está além do saber, contemplando também o saber fazer. Assim, é possível pensar na prática do estágio clínico supervisionado como contexto potencializador no desenvolvimento de habilidades e competências.

A esse respeito, a DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, destacam em seu Art. 4º que “A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais”: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

Nesse mesmo seguimento, o Art.17º, aponta que:

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação (BRASIL, 2011, p. 07).

Diante dos apontamentos, o estágio seria para o aluno, a possibilidade real de desenvolvimento de habilidades, competências e de saberes profissionais, a partir de uma dinâmica de atividades e reflexões acerca da realidade profissional. A questão é desafiadora para todos que trabalham com processos educativos.

Na formação em Psicologia, isso não é diferente, apreciamos que a realidade clínica exige reflexões contínuas dos psicólogos sobre como formar profissionais conscientes, competentes, críticos e éticos em suas intervenções, face às diversas expressões do existir.

No âmbito da Psicologia, a supervisão, surge inicialmente integrada à formação psicanalítica por volta de 1920 (CARNEIRO, 2006; SARAIVA, 2006). No entanto, o reconhecimento da supervisão, na clínica psicológica, não se restringe à prática psicanalítica, uma vez que a prática da supervisão é reconhecida dentro das Instituições de Ensino, como etapa obrigatória para formação do psicólogo (CARNEIRO, 2006). Dessa forma, compreende-se que dentro das reflexões acerca do estágio, a prática de supervisão está implícita na relação ensino e aprendizagem e formadora do estágio.

A supervisão, parte integrante do estágio, é entendida como a orientação direta ao aluno, referindo-se ao planejamento das atividades, ao contato com as instituições envolvidas, ao acompanhamento do atendimento aos clientes, à avaliação do fluxo e da qualidade das atividades, ao trabalho em equipe com outros supervisores (JORGE et al¹⁰, 2009, p.71, apud CURY, 2012, p.81).

Segundo Câmara (2004, p.36), “o aspecto relativo à supervisão é algo muito importante dentro da temática de estágio curricular supervisionado, apesar de não haver um item específico sobre esse assunto na lei que regulamenta os estágios”. No entanto, podemos considerar que o estágio supervisionado é o primeiro passo para a inserção no trabalho profissional.

Entendemos, portanto, que o estágio supervisionado é o primeiro passo para a inserção no trabalho profissional. Em função disso, consideremos este momento

¹⁰ JORGE, M. M.; MOREIRA, M. H. C.; SILVA, M. L. V.; ANDRADE, M. C. Um pouco de história: a trajetória dos estágios no curso de Psicologia, unidade Coração eucarístico, da PUC MINAS. **Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia**, p.63-72, abr. 2009.

como transitório, na busca pelo novo papel a ser assumido (MONTEIRO; NUNES, 2008).

Além de todos os apontamentos assinalados ao longo do presente texto e da carência teórica acerca da temática, o plano de trabalho em questão objetiva possibilitar embasamento teórico e prático em correlação a supervisão de estágio realizada no curso de graduação em Psicologia, de uma faculdade particular no município de Nova Venécia - ES, considerando as especificidades do trabalho do psicólogo, bem como os desafios éticos inerentes às atividades desempenhadas por profissionais e acadêmicos de Psicologia.

Por fim, entendemos que tal estudo pode colaborar para reflexão da prática supervisionada em Psicologia clínica, nas diversas Instituições de Ensino Superior, assinalando a relevância do exercício prático para formação qualificada dos discentes.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

A amostra do presente estudo foi constituída com 12 participantes de diferentes ênfases clínicas distribuída da seguinte maneira: 8 estagiários e 4 supervisores de estágio clínico, ambos, provenientes de uma instituição privada de Ensino Superior no município de Nova Venécia-ES .

Os participantes foram escolhidos de forma intencional, dado o nosso interesse de se compor uma amostra com participantes que, apresentassem informações a respeito da temática investigada.

A escolha dos alunos dos dois últimos períodos do curso de Psicologia deu-se pelo fato de que, na Instituição onde foi feita a pesquisa, a disciplina de Estágio Clínico Supervisionado é ofertada apenas no último ano da graduação, igualmente a outras tantas instituições de Ensino Superior que ofertam o respectivo curso. Mediante a isso, podemos inferir que, a oferta dessa modalidade de estágio ocorre apenas no último ano de graduação, pois nessa etapa o referido aluno já cursou as disciplinas específicas podendo assim, sentir-se mais preparado e munido de conhecimento necessário para auxiliá-lo em seu desempenho prático.

Sobre os supervisores, convém assinalarmos que, na Instituição de Ensino onde a pesquisa foi realizada, a disciplina de Estágio Clínico Supervisionado é ofertada em 4 ênfases distintas (Psicoterapia Humanista Existencial; Psicoterapia Comportamental; Psicoterapia Psicanalítica e Psicoterapia Cognitivo Comportamental), o que por sua vez, justificou a quantidade de supervisores entrevistados.

O número de participantes foi determinado conforme a quantidade de ênfases clínicas estabelecidas e de forma que fosse possível garantir a efetivação da pesquisa qualitativa, visando também garantir que as pesquisadoras tivessem condições de analisar com propriedade os dados coletados.

3.2 INSTRUMENTOS

Para atender aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa, enquanto recurso para coleta de dados utilizamos dois roteiros de entrevista semiestruturada, um voltado para os estagiários e outro direcionado aos supervisores de estágio clínico. A entrevista enquanto técnica e instrumento de coleta de dados é um importante componente da realização da pesquisa qualitativa. Trata-se de um procedimento que viabiliza a obtenção de dados objetivos e subjetivos presentes nas falas dos entrevistados (MINAYO, 2002).

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada para os estagiários com 9 perguntas divididas em três seções: A) escolha e desenvolvimento do estágio clínico; B) sobre a relação com supervisor; C) sobre a formação prática (Apêndice B).

Para os supervisores, o roteiro de entrevista semiestruturada englobava 14 perguntas divididas em duas seções: A) sobre a supervisão e suas diretrizes; B) sobre a relação da supervisão com a formação (Apêndice C).

Cabe ressaltar que, as questões que constituem o roteiro de entrevista foram elaboradas com base na fundamentação teórica a respeito da temática proposta, conforme já explicitado no capítulo anterior e com base nos indicadores relacionados à dinâmica da supervisão de estágio clínico observado a partir da minha vivência, enquanto supervisora de estágio nessa ênfase. Para tanto, mediante a essa informação, gostaria de salientar que, no papel de pesquisadora, busquei o distanciamento necessário para garantir a relevância desta pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS

Inicialmente foi realizado contato telefônico com os participantes selecionados para explicarmos os objetivos e procedimentos da pesquisa. A partir do aceite dos participantes, agendamos uma data, horário e local para realização da entrevista conforme disponibilidade de cada participante.

Antes de todas as entrevistas, novamente era explicado aos participantes a finalidade do estudo e esclarecidas as dúvidas, e realizada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Após esse procedimento era solicitado a permissão para gravação em áudio, com a finalidade de garantir maior efetividade na coleta dos dados e também assegurar a garantia do sigilo quanto à identidade dos respondentes e da confidencialidade dos dados evidenciados.

Contudo, consideramos pertinente enfatizar que todos os dados coletados (as entrevistas), bem como a análise e discussão dos mesmos foi realizada exclusivamente pela pesquisadora deste estudo.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Para tratamento dos dados, todas as entrevistas foram transcritas integralmente e, posteriormente, submetidas a uma análise qualitativa, pois segundo Minayo (2002), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, e assim, permitir-nos-á aprofundar e compreender com maior destreza as respostas de cada participante.

Prontamente, as informações foram organizadas e submetidas à análise de conteúdo proposta por Minayo (2002), constituída pelas seguintes fases: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação” (MINAYO 2002, p.75-76).

A análise de conteúdo pode ser utilizada a partir de uma abordagem quantitativa ou qualitativa, sendo qualitativa, o modelo de pesquisa proposto neste trabalho.

De acordo com Minayo (2002, p.74), essa técnica possibilita a elucidação de respostas para as questões formuladas antes e depois da investigação, assim como possibilita a “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Ou seja, essa abordagem metodológica, oportuniza ao pesquisador significados para além dos elucidados de forma direta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo abordará os resultados alcançados no decorrer da pesquisa e também estabelecerá uma discussão desses dados. Os relatos orais resultantes das respostas dadas pelos dois grupos respondentes foram estruturados segundo as dimensões exploradas nos distintos roteiros de entrevista.

Assim, para tornar didática a organização dos resultados e evidenciar as categorias emergentes nas entrevistas, optou-se pela apresentação dos dados em duas seções: a primeira aborda os resultados decorrentes das entrevistas realizadas com os Alunos/Estagiários de Psicologia e a segunda apresenta os resultados das entrevistas com os professores supervisores de estágio clínico.

4.1 ESTÁGIO CLÍNICO NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS

Esta seção discute os resultados das oito entrevistas realizadas com os alunos vinculados à disciplina de estágio clínico supervisionado. Esta é organizada em três subseções: (a) *Escolha e Desenvolvimento do Estágio Clínico*, (b) *Estruturação e experiência do Estágio Clínico*, (c) *Importância da Supervisão de Estágio para prática profissional*, e (d) *Dificuldades do processo de estágio*. Convém esclarecer que essas dimensões são decorrentes da categorização e da análise da frequência das respostas considerando as expressões destacadas de forma distinta pelos alunos/estagiário em seus relatos.

De maneira geral, inicialmente, em cada subseção faremos primeiramente uma descrição das questões analisadas. Em seguida, apresentaremos os resultados explicitando as categorias de respostas evidenciadas e as análises dos autores pesquisados para fundamentar os dados teoricamente.

4.1.1 Escolha e Desenvolvimento do Estágio Clínico

Essa subseção apresenta a vivência individual dos alunos sobre o seu processo de escolha e preparação para o estágio clínico. Nela, explicitamos os critérios que

impactaram a tomada de decisão dos alunos e apresentaremos os pontos positivos e as lacunas dessa etapa da formação.

Com relação à escolha do estágio clínico, identificamos três categorias de respostas: *afinidade com a abordagem; afinidade com professor e outras.*

A categoria '*afinidade com abordagem*' aparece em destaque entre os participantes (n=5; 62,5%)¹¹, indicando que o critério para escolha do seu estágio, deu-se por *intermédio* da familiaridade e aproximação com abordagem clínica ofertada. Além disso, os estagiários fazem menção a uma afinidade construída ao longo da graduação por intermédio das disciplinas curriculares como pode ser observado nas seguintes falas:

A escolha do meu estágio clínico foi mais por afinidade mesmo, né?! Por questão de abordagem; eu tenho maior afinidade com a abordagem e eu também tive uma base antes disso, que é estágio clínico, que a gente estuda e eu percebi que eu poderia estar atuando no estágio a partir da minha afinidade com a minha abordagem (A1)¹².

Bom, desde o... sei lá, quinto ou sexto período, eu tinha a abordagem humanista e me identifiquei bastante, e aí comprei alguns livros e me identifiquei bastante até chegar, né?! No período de escolha. Aí teve o processo de seleção, de eliminação e o critério que a professora usou e, graças a Deus, eu passei (A6).

Nessa lógica, podemos dizer que o envolvimento e identificação com a abordagem ofertada, torna essa decisão mais efetiva e satisfatória para os alunos. Carneiro (2006), em seu estudo, destaca que nessa etapa da formação o aluno precisa escolher tanto a área, quanto a perspectiva teórica que direciona sua prática clínica dentre as ofertadas pela Instituição de Ensino. De acordo com esse mesmo autor, a Psicologia é uma ciência com uma gama muito variada de orientações teórico-metodológicas, práticas e que em virtude disso "nenhuma instituição consegue disponibilizar todas as perspectivas existentes na psicologia clínica" (CARNEIRO, 2006 p.31).

¹¹ O primeiro número corresponderá à frequência de resposta e o segundo, a sua porcentagem.

¹² Para se manter o sigilo quanto às falas de cada aluno, usar-se-á as siglas de A1 a A8 como forma de nomeá-los e preservar suas identidades, assim como utilizar-se-á as siglas S1 a S4 para os Supervisores de estágio clínico.

No que diz respeito à categoria ‘*afinidade com o professor*’ (n=2; 25%), evidenciamos que a escolha do estágio clínico também pode sofrer influência do modelo de identificação, constituído pelos alunos em relação ao professor.

A esse respeito, Saraiva (2007), enfatiza que esse critério de escolha pode resultar em uma predileção imatura em relação à construção profissional do estudante. Logo, parece existir uma concordância entre os dados por nós obtidos e a de Saraiva (2007), já que ambos os dados, foram associados a uma escolha relacionada à percepção que os alunos possuem de seu professor, enquanto profissional, o que nos remete a uma escolha ineficiente frente à importância do estágio para experiência e formação do profissional.

Assim, entendemos que os aspectos emocionais, representados aqui pela afinidade com o professor, tendem a influenciar em primeira instância a decisão dos alunos, sendo a identificação com a teoria algo secundário para estes, conforme ilustrado pela seguinte colocação:

Bom, na realidade a minha escolha foi em relação ao professor, né?! A disponibilidade, a forma como o professor tem, querendo ou não o vínculo com o aluno né?! Então, foi relacionado a isso... E também porque eu gosto mais da abordagem XXX (nome da abordagem), né?! Então foi baseado nisso (A3).

Na categoria ‘*outros*’ (n=3; 37,5%), evidenciamos diferentes argumentos que justificaram a escolha do estágio clínico de três participantes. O primeiro participante afirmou ter escolhido após, a experiência com estágio básico, outro, que citou a relevância do estágio em clínica, e o último, que enfatizou a sua construção ao longo dos períodos do curso de Psicologia.

Quando questionados sobre a existência de uma preparação/ orientação precedente para iniciar a prática de estágio clínico, observamos que as respostas dos alunos se organizaram em torno de quatro categorias descritas a seguir.

Em relação à categoria ‘*orientação com professor*’, (n=3; 37%), verificamos que essa descreve que, antes de iniciar a prática de estágio clínico, o aluno passa por um período de formação com o professor/ supervisor de estágio. Nesse momento,

pedimos licença para informar ao leitor que, na Instituição de Ensino, onde os dados foram coletados, a estruturação e organização do estágio compreende um período denominado de formação teórica, onde os alunos inicialmente, têm a oportunidade de rever a teoria que fundamentará a sua prática clínica e receber orientações quanto a dúvidas e anseios desse primeiro atendimento. Consideramos que esse resultado sofreu influência da condição de ensino dada pela formação teórica oferecida aos participantes em questão. A fala a seguir representa bem essa colocação:

Antes de iniciar o atendimento você fala? Sim, tive, acho que uns dois meses de encontro com o supervisor e ele passava uns textos, mandava a gente ler alguns livros da abordagem para tirar algumas dúvidas, mandava a gente sentar em grupos e discutir sobre aquilo, entendeu?! (A5).

Ou seja, tal organização não consiste em uma obrigatoriedade para as demais Instituições que ministram o curso de graduação, uma vez que essas, têm autonomia de escolha sobre quais orientações teórico-metodológicas embasaram a formação do futuro profissional da área, desde que respeitem os focos da formação estabelecidos na DCN (ABDALLA, BATISTA e BATISTA, 2008).

Ainda nesse entendimento, um dos participantes esclarece que a orientação é dada apenas pelo professor supervisor, demonstrando uma insatisfação quanto ao fato da coordenação de curso não realizar nenhum esclarecimento a respeito do funcionamento do estágio, conforme podemos observar no seguinte relato:

Não. O professor ele deu umas orientações de início, mas assim, a coordenação não falou nada, só falou o início de como começaria, mas orientação mesmo foi do professor. Não teve um período longo não, foi bem curto, uma conversa do que seria o atendimento, só. (A3).

Sob outra perspectiva, a categoria '*não teve preparação*', apresenta semelhança na quantidade de resposta em relação a da categoria anterior (n=3; 37,5%). No entanto, o seu teor faz referência ao fato dos participantes considerarem que não tiveram nenhum tipo de preparação antes de iniciarem de fato a prática de estágio clínico.

Em sequência, a categoria '*busca espontânea*', (n=2; 25%) representa uma categoria autônoma, na percepção dos alunos, uma vez que os argumentos utilizados em suas respostas giram em torno de uma busca independente, movida

apenas pelo interesse próprio de buscar o conhecimento.

Já a categoria com ‘*disciplinas a longo do curso*’, (n=1; 12,5%) foi citada apenas por um participante, que considerou ter obtido essa preparação para o estágio clínico no decorrer das disciplinas ministradas ao longo da formação, trazendo assim uma percepção metodológica-tradicional, na qual primeiro inserimos “toda” teoria necessária para depois passarmos a prática. Tal afirmação nos remete à pontuação feita por Cury (2012), ao indicar que o estágio, é de fato o momento de integrar e aplicar a teoria obtida nas disciplinas ofertadas durante a graduação.

Sim, assim a preparação que nós tivemos acredito em sala de aula mesmo, com as disciplinas, né?! Direcionadas ao estágio clínico, e o conteúdo teórico e também muita simulação, a gente teve muita simulação em sala de aula, o que deu pra ter uma base de como é a atuação real, né?! Claro que a gente nunca imagina como vai ser a atuação de fato, mas deu pra ter uma base, um preparo melhor (A1).

E em contrapartida, diante das questões levantadas, sobre o desenvolvimento do estágio clínico, os participantes apontaram que a aprendizagem permeada pela prática de estágio clínico é fundamental para formação do psicólogo e para construção de um profissional seguro. Além disso, descreveram o estágio como a possibilidade de ver a aplicabilidade da Psicologia.

4.1.2 Estruturação e experiência do Estágio Clínico

Esta subseção retrata a percepção dos alunos a respeito da finalidade do estágio clínico bem como sobre a experiência oportunizada por essa etapa da graduação.

Em relação à experiência com o estágio clínico, constatamos que a categoria ‘*satisfatória*’ aparece em maior destaque (n=7; 87,5%), demonstrando que a maioria dos estagiários se mostrou satisfeito com a vivência prática do estágio e com as experiências e desafios oportunizados por esse momento. De acordo com alguns alunos (n=3; 37,5%), esse é o momento, em que eles têm a oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional do psicológico, podendo assim concretizar pressupostos teóricos adquiridos ao longo da formação (categoria Relação teoria X prática). Por outro lado, constatamos assim, como Pires (2008), que o estágio na percepção dos alunos é uma etapa fundamental para formação e

que, inclusive, deveria ser uma prática que começasse mais cedo.

Olha, eu acho que assim, tá sendo fundamental pra minha formação, é, só na clínica mesmo que você consegue ver o que é Psicologia, porque enquanto teoria, é só uma aula, mas agora quando você tá aqui dentro do consultório, principalmente quando você ouve do paciente que ele tá melhorando, que ele tá se sentindo melhor, que a vida dele tá mudando, você começa a perceber que dá certo, é assim que vai ser daqui pra frente (A6).

Tem sido muito positiva, a gente pode perceber que realmente a teoria na prática funciona em relação a isso e a gente visualiza que realmente muita coisa fica a desejar desde em termos de ensino, acredito que deveria ter mais, embasamento teórico, até mesmo pra gente começar essa prática mais cedo. E a gente também visualizar algumas dificuldades e tal, a gente percebe que realmente é isso que a gente quer ou não, então, a prática serve pra isso (A7).

Por outro lado, tanto na categoria *'dificuldade e insegurança'* (n=3; 37,5%) quanto na categoria *'desafiadora'* (n=2; 25%) encontramos algumas pontuações em relação à complexidade e desafios emergentes na dinâmica do estágio em clínica. Esses dados reafirmam o estágio enquanto lugar de aprendizagem e de experiência prática e pessoal.

Eu tô gostando muito da experiência, ela me trouxe coisas, assim, bem desafiadoras pra mim, pro contexto, pra estudar o caso dela e eu tô gostando, mas assim, às vezes eu não me sinto preparada pra tá lá e tá ouvindo aquelas questões todas, mas eu tô gostando (A3).

A esse respeito, de acordo com Cury (2012), o sentimento de insegurança vivenciado inicialmente durante a experiência de estágio tende a permanecer após a graduação, pois em seu estudo, o estágio não demonstrou contribuir para a formação de profissionais competentes para atender a demandas emergentes da população brasileira. Portanto, podemos inferir que, embora o estágio clínico seja uma etapa crucial para o futuro profissional, esse não tem se mostrado suficiente para garantir a formação profissional do psicólogo. Desse modo, concordamos com a colocação de Cury (2012) a respeito da necessidade constante que o psicólogo tem de se manter atualizado para atender os fenômenos de sua clientela.

Com relação ao objetivo do estágio clínico de acordo com os estagiários, verificamos uma proximidade de respostas (n=3; 37,5%) nas categorias *'aproximar o aluno da atuação profissional'*, *'preparar para o mercado de trabalho'* e *'oportunizar relação teoria e prática'*, o que nos permite pensar em uma articulação entre os dados

obtidos. Descreveremos, a seguir, cada uma destas categorias.

Para os participantes que integram a categoria *'aproximar o aluno da atuação profissional'* (n=3; 37,5%), o estágio tem a finalidade de proporcionar uma proximidade com realidade profissional do psicólogo, por meio de experiências e vivências práticas em contexto acadêmico. Ou seja, ele tem o intuito de familiarizar o aluno com o seu exercício profissional, conforme representado pela fala de A5:

Ah, eu acho que o estágio, que o objetivo do estágio é de fato dar um pequeno, como é que eu poderia falar, pequeno recorte do que é a atuação do psicólogo lá fora, porque não é aprofundado, um recorte bem pequenininho do a gente vai fazer lá fora.

Em contrapartida a categoria *'Preparar para o mercado de trabalho'* (n=3; 37,5%), parte do princípio mercadológico, descrevendo o estágio como uma etapa preparatória para o mercado de trabalho.

Acredito eu, seja realmente pra gente praticar um pouco antes de ir pro mercado e acho que tem um pouco de influência dessa primazia da área clínica. (A7).

A esse respeito, se faz importante questionar se essa preparação para o mercado contempla uma formação generalista, voltada para atender e atuar nas mais diversas áreas de inserção do psicólogo, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em psicologia, visto a vasta possibilidade de atuação em psicologia. Nossos questionamentos vão ao encontro de apontamentos feitos nos estudos de Santos (2006); Pires (2008); Cury (2012) e Rezende (2014). Porém, os dados nessa pesquisa encontrados, não nos permitem responder a essa colocação, uma vez que não houve uma clara menção a este respeito nas respostas.

Por conseguinte na categoria *'Oportunizar relação teoria e prática'*, os participantes (n= 3; 37,5%) descreveram que o objetivo do estágio clínico é o de proporcionar uma interlocução entre a teoria e prática, no desenvolvimento acadêmico, permitindo ao aluno, vivências práticas subsidiadas por diversas teorias. Nesse entendimento, nossos dados vão ao encontro da concepção estabelecida nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, na qual as atividades

acadêmicas devem proporcionar condições para aquisição de competências, habilidades e conhecimentos essenciais e necessários para o exercício profissional (BRASIL, 2011).

Ah, que é justamente, acho que essa, é preparar mesmo pra ver como que funciona lá na prática mesmo, nos atendimentos, até porque eu acredito que o atendimento clínico é, aliás, esse estágio em Psicologia clínica tinha que ser obrigatório, porque pra mim é uma base de todos os psicólogos lá fora, independente se ele for atender na clínica ou não (A8).

Em relação à categoria 'desenvolvimento da escuta terapêutica', verificamos primeiramente que esta fala foi indicada por apenas um participante, embora essa represente a categoria que mais se aproxima do objetivo prático do estágio clínico, que é de fato o desenvolvimento da principal ferramenta do psicólogo: a escuta clínica.

Eu acredito que o objetivo, é o que eu acredito? Eu acredito que ele vem pra dar pro estudante aquela escuta que a gente precisa ter na profissão, porque daqui, quando a gente sair daqui, a gente pode trabalhar numa clínica e ter essa questão da experiência também, mas o mais importante é parar e ter essa escuta, porque quando você tá dentro de um grupo, geralmente você não tem essa escuta que você tem dentro de um consultório e eu acho, que pra terapia em si, você sai daqui, por exemplo, vai pro processo seletivo e vai fazer um grupo na saúde, grupo no CRAS no CREAS e você não tem essa experiência de escuta, eu acho que não é a mesma experiência lá na hora, eu acredito (A4).

Em referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, procuramos verificar o conhecimento dos alunos a respeito da organização e regulamentação do estágio clínico supervisionado disposto no citado instrumento legal.

Os dados obtidos apontaram que a maioria dos entrevistados (n=6; 75%) disseram 'não conhecer as diretrizes' de estágio clínico de Psicologia. Os entrevistados evidenciaram desconhecimento em relação ao conjunto de normas que estruturam e regem o ensino superior em Psicologia, como um todo.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia almeja uma formação ampla com foco no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para um bom desempenho profissional (CURY, 2012). Sendo assim, as Diretrizes Curriculares estabelecem uma estrutura geral da formação, com limites e

possibilidades essenciais, que nortearão as Instituições de Ensino Superior na organização e funcionamento de seu curso conforme as condições institucionais e regionais.

Nesse sentido, podemos inferir que os alunos iniciam não apenas o estágio clínico, mas também, a formação em Psicologia, desconhecendo sua organização institucional, curricular e prática. Tais dados, fazem-nos pensar em outros estudos que descrevem problemáticas evidências na formação em Psicologia, apontando que esta, está longe de ser adequada (LISBOA e BARBOSA, 2009; PIRES, 2008; CARNEIRO 2006). Logo, podemos acreditar que a ausência de conhecimento prévio a respeito das Diretrizes Curriculares contribui para que os alunos vivenciem a insatisfação em seu percurso formativo em virtude de uma não compreensão a respeito de seus direitos e deveres.

Por outro lado, a categoria '*Sim, conheço as diretrizes*' ($n=2$; 25%), foi citada somente por dois alunos. Ambos responderam prontamente ao questionamento e afirmaram conhecer as diretrizes curriculares de estágio clínico. Entretanto, observamos que teoricamente, os alunos não demonstraram domínio e segurança em suas respostas, tendo em vista que nenhum deles esclareceu adequadamente o que seria o seu "conhecimento" sobre esse respectivo instrumento legal e normativo.

Em síntese, os participantes demonstraram não ter consciência e entendimento da existência e relevância das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia para efetivação de uma formação de qualidade.

4.1.3 Importância da Supervisão para prática

Esta subseção descreve a percepção dos alunos em relação ao papel do supervisor de estágio clínico, a contribuição da supervisão para a futura prática profissional do aluno e a forma que seu supervisor se faz presente em seu respectivo estágio.

Inicialmente trataremos do papel e função do professor supervisor de estágio clínico no exercício prático dos alunos. Pelos resultados obtidos, constatamos que a primeira e a segunda categoria apresentaram uma diferença suscinta: '*Orientar*

frente às dúvidas' (n=4; 50%) e *'Direcionar o caminho'* (n=3; 37,5). Nesse sentido, consideramos que ambas as categorias mostram a percepção do supervisor enquanto facilitador do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento de habilidades profissionais.

A esse respeito, encontramos dados semelhantes ao que obtivemos nos estudos de Bitondi e Setem (2007), Saraiva (2007), Monteiro e Nunes (2008), que ressaltam a responsabilidade e a importância do supervisor, nesse momento de transição aluno-profissional. Monteiro e Nunes (2008) reafirmam que o supervisor desempenha funções diversas no processo de ensino-aprendizagem, que envolvem o desenvolvimento de aspectos teóricos, técnicos e pessoais, assim como ilustramos na fala a seguir.

Então, pra mim na verdade é mais essa questão de direcionamento mesmo, tipo, ah, beleza, vamos por ali, o que você pode procurar para desenvolver melhor essa, que seja um transtorno, que seja algo que o cliente vem apresentando, então assim, é mais aquela coisa de passar uma orientação do que você deve continuar ou não, ou se, entendeu?! Te dar uma observação do que é melhor, talvez não seria melhor você uma outra literatura que pudesse dar mais informação sobre isso, ou procure um outro meio de entender melhor a demanda que o cliente tá te trazendo e tal, mais essa questão (A8).

Ainda sobre o papel do supervisor, compondo a categoria *'Outros'* (n=2; 25%), temos as percepções de dois participantes que assinalaram como sendo função do supervisor: *"Dar autonomia, possibilitando segurança para vida profissional"* e *"Auxiliar na construção e desenvolvimento de habilidades profissionais"*. Nesse entendimento, é possível ponderar que as duas justificativas anteriormente mencionadas remetem diretamente ao dever do supervisor de proporcionar uma formação que possibilite a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos básicos para o exercício profissional conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011). Posteriormente, retomaremos a discussão em torno dessa autonomia profissional.

No que diz respeito à relação entre a supervisão e a sua contribuição para prática, verificamos que a maioria dos participantes assegurou a ideia de que supervisão tem a função de proporcionar *'orientação frente à prática'* (n=6; 75%). Os argumentos mencionados pelos participantes atribuíram a essa atividade,

características ligadas a “apoio”, “orientação”, “suporte”, “amparo”, “direcionamento”. Esse posicionamento reconhece a atividade de supervisão como fundamental e indispensável para o desenvolvimento do estágio e conseqüentemente para formação do profissional, uma vez que esse período oportuniza ao aluno uma sobreposição de papéis, onde hora este se vê como aluno e hora como profissional (AGUIRRE et al, 2000).

“Olha, em muita coisa, porque eu cuido do meu paciente no consultório e levo pra supervisão e aí ele me orienta do que eu devo fazer pra continuar tendo sucesso no que tô fazendo” (A6).

Quanto à categoria ‘*proporcionar autonomia*’ (n=3; 37,5%), evidenciamos que as menções feitas dizem respeito a preparar e oportunizar ao aluno uma experiência segura e independente. Além disso, percebemos que os argumentos apresentados vão ao encontro da colocação citada anteriormente a respeito da função do supervisor que também seria proporcionar autonomia. Desse modo, os alunos se referem à autonomia como a oportunidade de adquirir uma independência na formação de sua identidade profissional.

Por outro lado, evidenciamos, ainda, o argumento ‘*Pouca coisa*’ (n=1; 12,5 %), dada somente por um estagiário. A esse respeito, o aluno esclareceu que embora a supervisão tenha um lado positivo, ela por vezes, não dá ao aluno o suporte necessário para sua atuação. Assim, em se tratando de uma atividade que depende da experiência, acreditamos, com base em entrevistas, que a insatisfação presente no relato do aluno corresponde a uma percepção particular do mesmo, sendo essa fundamentada por sua experiência de estágio e de supervisão.

Pouca coisa assim né?! Pouca coisa. É nós temos aí um lado positivo e negativo. Positivo, às vezes, a gente se depara mesmo sem luz, mas esse momento que a gente tá sem luz, sem orientação digamos assim, a gente busca uma solução, aí nessa busca a gente vai aprender e criar nossa autonomia. Mas isso não garante, se minha prática está sendo correta ou não, aí tem uma falha também (A1).

Em relação à percepção dos alunos quanto à presença e participação do supervisor em sua experiência de estágio clínico, caracterizamos a totalidade das respostas em três Categorias, a saber: ‘*em supervisões extraclasse*’, ‘*nas supervisões*’ e ‘*correções de diários de campo*’.

A categoria ‘*Em supervisões extraclasse*’ foi a mais citada pelos participantes (n=7; 87,5%). A esse respeito, verificamos que as respostas evidenciadas fazem menção ao fato de que a supervisão não se resume ao horário definido pela instituição de ensino superior. Ou seja, enfatiza a conduta de um supervisor em se mostrar disponível em outros momentos e muito além do tempo de supervisão, como pode ser representado pela seguinte fala:

Nas supervisões e até mesmo orientações extras, supervisões né que a gente consegue ter esse contato muito aberto com a XXX (nome da supervisora), ela é muito disponível, vai além do que a própria instituição oferta, ela é bem disponível extraclasse (A7).

No entanto, esse dado chamou-nos a atenção e nos fez levantar a seguinte questão: Se a Instituição de Ensino Superior estabelece um horário específico para a supervisão de estágio clínico, por que os alunos sentem a necessidade de ter orientações “extras”?

Outro dado observado, foi o de que os estagiários demonstraram satisfação com a assistência oferecida por seu supervisor, o que por sua vez, tende a contribuir para segurança dos mesmos em seu exercício prático.

Não, minha supervisora é muito bacana, porque quando você precisa dela, ela está disposta a te ajudar, seja o momento que for, e é uma pessoa que sabe tudo, então se você precisa de alguma coisa, ela vai te falar e mesmo que não souber vai te orientar em como você vai fazer, então fica tranquilo (A2).

Olha, ele assiste a gente 100% no que você precisa, eu entro em contato com ele não só nos horários de supervisão, mas o tempo todo no meu celular, qualquer coisa, dúvida que eu me lembre e queira perguntar, ele sempre está disponível e sempre responde, independente da hora, do dia, de qualquer coisa, ele tá sempre pronto pra ajudar (A6).

Por sua vez a categoria ‘*nas supervisões*’ (n=2; 25%), não demonstra divergência de pensamento em relação à categoria anterior, pois ambas evidenciam justificativas que caminham em um mesmo sentido. O trecho da entrevista de A1, ilustra essa colocação:

É o meu supervisor se faz presente, participativo, eu acredito que ele cumpre com seus horários de orientação, que ele cumpre, tirando as nossas dúvidas, e eu acho que ele vai bem além dos momentos de orientação, que é o dever dele, por meio de redes sociais, ele tenta, dar esse auxílio por meio de rede social, tenta tirar quando possível, acho que é isso (A1).

Por último, a categoria 'correções de diários de campo' (n=1; 12,5%) vem completar as justificativas anteriores, onde um estagiário acrescenta que o seu supervisor, além da disponibilidade, na supervisão e fora dela, também contribui com a leitura e correções de seus diários de campo.

Nos comentários, a rodo que ele coloca nos diários e devolve (risos), na disponibilidade de orientação, inclusive fora da supervisão, sempre que a gente manda áudio e conversa fora da supervisão, ele atende e eu acredito também que apontar essas questões, igual eu falei aqui, que eu tinha comentado mais cedo, né?! Que eu me sentia caminhando, caminhando e não saindo do lugar, e ai quando ele me da essa devolutiva e vou e paro e falo, realmente, eu não to parada, né?! Eu acho que isso é crucial (A4).

A esse respeito, é relevante explicar que na Instituição onde a pesquisa foi feita, os estagiários de clínica produzem semanalmente um diário de atendimento clínico contendo o relato do paciente e a conduta do estagiário durante o atendimento, que é entregue no dia da supervisão.

Portanto, os dados nos permitem dizer que para totalidade dos alunos (n=8; 100%) é indispensável a participação ativa do supervisor em seu processo formativo, auxiliando em seu desempenho técnico e prático.

4.1.4 Dificuldades do processo de estágio

Nesta subseção explicitamos a concepção dos estagiários em relação a aspectos que interferem no desenvolvimento do estágio clínico.

A categoria 'Tempo de supervisão' foi a que obteve o maior número de respostas (n=7; 87,5%). Seu conteúdo afirma que tempo de supervisão não contribui para o processo de estágio, uma vez que o estagiário acaba não tendo tempo hábil para relatar e receber as orientações que se fizerem necessárias, conforme podemos observar nos seguintes relatos.

Então, primeiro a dificuldade é o tempo, que acho até ridículo o tempo de supervisão, quase que insignificante onde você tem que suprimir muita coisa do relato do cliente que é primordial pra você passar ali na hora né, então assim, a questão tempo é o principal dificultador disso (A7).

O tempo. Não tem como a gente relatar o caso, então a gente acaba saindo com algumas dúvidas ainda e se você tenta extrapolar, você

atrapalha o colega, então não tem como, você tem que abrir mão e se virar (A2).

A respeito dessa questão do “tempo”, enquanto principal agravante do processo de estágio é necessário ressaltar que, na Instituição onde os dados foram produzidos, houve uma diminuição do tempo de orientação recebida por aluno. Assim, o tempo total da supervisão é definido conforme o número total de estagiários por supervisor.

Como já falei, a falta de tempo, são oito colegas na minha abordagem, cinco minutos cada um, a gente tem cinquenta minutos estourando, a gente sempre atrasa ou sempre falta, saio de lá, ah, podia ter falado aquilo, eu acho que a dificuldade maior é não ter tempo pra orientação (A5).

Desse modo, pode-se observar que, nas falas supracitadas, o maior incômodo dos alunos volta-se para o fato da supervisão se mostrar insuficiente para atender as demandas emergidas dessa etapa da formação.

Outro aspecto muito citado ‘*questões com o supervisor*’ (n=4; 50%), foi possível observar que houve igualdade na quantidade de justificativas dadas pelos estagiários. Essa é composta por relatos que fazem referência a questões que estão relacionados ao supervisor e que tendem a dificultar o processo de estágio sendo estas: “falta de experiência do supervisor”, “insegurança do estagiário”, “linguagem do supervisor”.

Em relação à ‘*falta de experiência do supervisor*’ (n=1; 12,5%), verificamos que na concepção de um dos estagiários a falta ou a inexperiência do supervisor tende a desfavorecer o processo de estágio clínico. Todavia, observamos que outros estudos também indicam a falta de experiência prática de alguns supervisores como fator problemático na situação de estágio (CURY, 2012).

No que diz respeito à ‘*insegurança do estagiário*’ (n=1; 12,5%), os resultados encontrados vão ao encontro da explanação de Saraiva (2007), quando esse afirma que, durante o processo de estágio, podem surgir momentos de insegurança frente a seu fazer prático e que cabe ao supervisor, a tarefa de auxiliar o estagiário a lidar com esses anseios.

Assim, podemos dizer que no exercício do estágio, o supervisor, além de orientar

tecnicamente, é responsável por acolher os sentimentos apresentados pelos estagiários nessa caminhada, “não tendo medo ou receio de abordá-los e conversar sobre eles, para evitar impasses que possam ser complicadores tanto do processo terapêutico como do processo de supervisão” (SARAIVA 2007, p.108).

Por outro lado, o último dado que gostaríamos de destacar, refere-se ao argumento ‘nenhum dificultador’ (n=1; 12,5%), citado por um participante, que afirmou não ter dificuldades em seu estágio, pois considera que a supervisão tem dado todo suporte necessário. Além disso, podemos notar que a segurança e confiança transmitida pelo supervisor reflete positivamente na atitude prática dos estagiários em sua atuação. O fragmento da entrevista do estagiário A8 ilustra esse aspecto

“(...) eu acho que não tá tendo não, porque, é, a orientação está sendo fantástica, e tudo que a gente precisa de suporte está sendo mandado, então assim, todas as angústias e anseios estão sendo supridos, assim entendeu?! (...)”.

De modo geral, esses dados evidenciaram que, na percepção dos alunos, a supervisão de estágio clínico é indispensável para efetividade da prática clínica, pois proporciona ao aluno um espaço de ensino-aprendizagem e de articulação entre teoria e prática, na qual os mesmos têm a oportunidade relatar seu atendimento clínico e obter sugestões e esclarecimento em relação à condução de seu exercício prático.

Entretanto, verificamos que existe uma insatisfação da maioria dos estagiários em relação ao tempo disponibilizado para supervisão de estágio, que se mostra insuficiente para atender às demandas desse processo. Diante disso, nós questionamos: qual a percepção dos supervisores em relação a essa formação prática dos alunos e em relação a sua formação enquanto supervisor? Esse e outros questionamentos, veremos na próxima seção, que retrata as percepções e entendimentos dos supervisores de estágio clínico.

4.2 SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CLÍNICO NA CONCEPÇÃO DOS SUPERVISORES

Esta seção aborda os resultados das entrevistas realizadas com quatro supervisores

de estágio clínico. É dividida em três subseções: (a) *A supervisão de Estágio Clínico e Suas Diretrizes*, (b) *Organização e Desenvolvimento da Supervisão de Estágio e* (c) *Supervisão e a Formação em Psicologia*. Assim, inicialmente, apresentamos os resultados obtidos, e, em seguida, uma discussão sobre os dados indicados.

4.2.1 A supervisão de Estágio Clínico e Suas Diretrizes

Nesta subseção, explicitamos os resultados obtidos por meio de três questionamentos que compõem o roteiro de entrevista semiestruturada formulada para professores/supervisores de estágio clínico e expostas a seguir: (a) Qual o papel da supervisão de estágio clínico para você? (b) Você conhece as diretrizes norteadoras do processo de supervisão de estágio clínico? (c) Você acredita que essas diretrizes dialogam com a realidade vivenciada pelos alunos na prática?

A primeira questão teve como objetivo investigar qual percepção dos professores/supervisores de estágio em relação à função/papel da supervisão de estágio clínico. Os resultados obtidos foram divididos em duas categorias apresentadas a seguir.

A primeira categoria a ser analisada diz respeito '*à articulação entre teoria e prática*' (n=3; 75%). Verificamos que essa, indica que a supervisão de estágio clínico deve proporcionar ao estagiário um momento de discussão e de reflexão entre a teoria absorvida durante as disciplinas com a vivência prática oportunizada pelo estágio. Para isso, os professores atribuem à supervisão o papel de ensinar a técnica necessária para o desempenho prático, posicionamento também observado em outras pesquisas (CARNEIRO, 2006; CRUCES, 2006; SARAIVA 2007; BARROS, SILVA E VÁSQUES, 2011; CURY, 2012; ANDRADE, 2014).

Ainda identificamos em uma das falas uma acentuada valorização da área clínica no exercício prático do psicólogo. Nesse sentido, pode perceber que a supervisão de estágio clínico se faz indispensável para fundamentação teórica e prática do profissional, conforme pode ser observado no seguinte relato:

O papel eu acho que é importante, porque primeiro que é uma clínica, é uma área clássica do psicólogo, então, é importante que a gente oriente

esse aluno, porque ele só tem a teoria e ainda não tem a técnica, né?! A prática e tudo mais, então a supervisão é importante para ensinar essa prática pra ele (S1).

Não obstante desse pensamento, na categoria ‘*contribuição para formação do aluno*’, constatamos uma equivalência na quantidade das respostas em relação à categoria anterior (n=3; 75%). Nessa, os supervisores de estágio clínico afirmaram que a supervisão tem a função de colaborar com a formação e a preparação do aluno, à medida que proporciona ao mesmo uma prática assistida, que permite uma preparação efetiva para o exercício profissional, mediada por um processo de desenvolvimento técnico. O posicionamento do supervisor S3 representa bem essa colocação:

(...) o papel é ajudar na contribuição da formação do estudante de Psicologia, principalmente para aquele que vai atuar em clínica. É o primeiro momento, oportunidade que o estudante tem de fazer sua prática clínica sob a supervisão de um professor, de alguém que tem uma experiência, de alguém que tem alguma prática, é... e isso ajuda a encurtar os caminhos, ajuda facilitar pro estudante de Psicologia (...), a supervisão serve mesmo pra gente modular o estudante de Psicologia de modo que ele tenha uma eficiência, uma qualidade na prática dele melhor (S3).

De maneira geral, constatamos que, na perspectiva dos professores/supervisores, a supervisão de estágio clínico tem papel preponderante na preparação do aluno para a efetividade de seu exercício prático e profissional do psicólogo. De acordo com Filgueira (2010, p.25), com a supervisão, o aluno e futuro psicólogo, “tem a oportunidade de compartilhar sua prática em campo de estágio tanto com o seu supervisor quanto com seus colegas de turma, pois a supervisão, realizada na graduação, é sempre em grupo”.

Trata-se de um momento de organização e de construção de uma postura profissional, conforme sinalizado pela supervisora S4:

(...) vejo como uma forma de lapidação do aluno é um processo de encontro da teoria com a prática, então esse encontro o aluno toma consciência de sua postura, da importância da sua postura, frente ao seu cliente (...).

Ademais, pensando sobre a função da supervisão, os resultados encontrados vão em direção à colocação de Carneiro (2007), que considera o processo de supervisão como uma etapa preparatória para formação do psicólogo, pois permite ao estagiário obter conhecimento e técnica para o seu desempenho profissional.

Desse modo, segundo esse mesmo autor, a supervisão é compreendida como “um contexto essencial para que os alunos possam finalmente se perceber como parte integrante de tudo aquilo que foi aprendido” (CARNEIRO, 2006, p.160). Além disso, permite que o aluno possa expor tanto suas dúvidas, quanto seus anseios e medos em relação à sua prática (FILGUEIRA, 2010).

Por conseguinte, a segunda questão versa sobre o Conhecimento dos supervisores a respeito das normas obrigatórias que orientam formação prática do aluno. Para isso, formulamos a seguinte questão: *Você conhece as diretrizes norteadoras do processo de supervisão de estágio clínico?*

A esse respeito à categoria ‘*não conheço*’ (n=2; 50%), foi citada por dois supervisores. Seu conteúdo afirmava um desconhecimento dos professores/supervisores de estágio clínico no que tange às diretrizes curriculares. Os argumentos utilizados giravam em torno de conhecimentos envolvendo outros documentos fornecidos tanto pela instituição de ensino quanto pelo órgão fiscalizador da profissão. A justificativa foi composta, predominantemente, de conteúdos que faziam referência a documentos como: “plano de ensino”, “código de ética” e “manual de estágio”.

Portanto, os dados nos permitem afirmar, que os supervisores não possuem conhecimento sobre as diretrizes curriculares para o curso de formação em Psicologia, enquanto um documento que contempla as prerrogativas necessárias para estruturação e funcionamento do curso de Psicologia como um todo. O depoimento do supervisor S1 exemplifica essa categoria:

Eu conheço mais a questão do código de ética do psicólogo, não especificamente das norteadoras, não sei se o conselho de Psicologia tem algo específico, né?! E o que foi passado pra gente aqui na faculdade, as questões de manual de estágio específico.

Em contrapartida, a categoria ‘*sim conheço as diretrizes*’, foi mencionada por dois supervisores conforme a categoria anterior (n=2; 50%) e seu conteúdo faz menção ao conhecimento dos supervisores em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia. A esse respeito, constatamos que um dos supervisores assegurou conhecer e estudar as Diretrizes norteadoras do

processo de supervisão de estágio clínico, conforme a explanação do Supervisor S4:

“Sim, conheço. E estudo, isso é bem fresco na minha memória”.

Em seguida, verificamos que o depoimento do segundo supervisor é o que mais se aproxima do entendimento e compreensão dos parâmetros legais do estágio clínico supervisionado, conforme podemos observar no seguinte relato:

Eu conheço as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Psicologia e conheço eu acho que é uma cartilha do CFP que fala sobre estágio. Agora se tem uma diretriz paralelo a isso eu não conheço, só conheço o que fala de estágio nesses campos e o que tem no código de ética que fala também sobre o estágio (S2).

Assim como em outros estudos, reitera-se a necessidade de ampliar os estudos acerca das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, trazendo à tona um maior conhecimento em relação à organização e estruturação da formação em Psicologia (JONSSON, 2011; SILVA, 2015). Além disso, consideramos importante que os professores que desempenham a função de supervisores de estágio tenham conhecimento acerca do referencial normativo responsável pela estruturação e orientação das Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Psicologia (BRASIL, 2011).

A terceira questão objetivou investigar, se na percepção dos supervisores de estágio clínico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia estão em conformidade com a realidade vivenciada pelos alunos na prática. (*Você acredita que essas diretrizes dialogam com a realidade vivenciada pelos alunos na prática?*). No que se refere à resposta ‘sim’, observamos que essa predominou entre os supervisores (n=3; 75%). No entanto, convém ressaltar que ambos os supervisores sinalizaram em seus argumentos restrições com relação à efetividade das diretrizes e a vivência prática dos alunos, sinalizando limites de ordem: institucional, acadêmica, pessoal e profissional. O trecho do relato do supervisor S3 ilustra bem o que os participantes querem dizer com isso:

Olha, eu acredito que sim, acredito que tem alguns limites, porque assim, infelizmente tem alguns alunos que não podem, por exemplo, o tempo de supervisão, de orientação é muito curto, é muito reduzido, o próprio período de acompanhamento que os alunos fazem com seus paciente também é um

período curto, de um ou dois semestres, então, ela tem uma série de implicações, então a gente tem que deixar isso claro pros estudantes, pros estudantes também deixar isso claro pros seus pacientes, os limites das intervenções elaboradas numa clínica escola, infelizmente, ela não vai ter a mesma eficiência, a mesma qualidade, quando o indivíduo vai para uma clínica particular, porque lá, ele vai ter o tempo de acompanhamento que for necessário para aquela queixa dele, já, aqui, na clínica escola (...)

Por sua vez, a resposta 'não', foi mencionada por apenas um participante (n=1; 25%), que foi enfático ao sinalizar que as diretrizes não condizem com a realidade vivenciada pelos alunos.

Os resultados permitiram verificar que, embora as diretrizes curriculares enfatizam os limites e possibilidades para que as instituições configurem o seu projeto de curso de acordo com condições institucionais e regionais (BRASIL, 2011), para os supervisores, as diretrizes não correspondem à realidade efetiva vivenciada pelos estagiários.

Em suma, as diretrizes curriculares para o curso de Psicologia devem oferecer uma formação que contemple o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para formação em psicologia e devem oportunizar o contato com a ciência psicológica em sua totalidade ao longo de toda sua formação (BARBORA, 2007; JONSSON, 2011; REZENDE, 2014).

Entretanto, os dados que temos até o momento, permitem-nos inferir que, talvez os projetos pedagógicos das diferentes instituições que ministram o curso de graduação, não estejam de acordo com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia.

Nesse entendimento, observamos que os dados encontrados nos questionamentos (a) Você conhece as diretrizes norteadoras do processo de supervisão de estágio clínico, e (b) Você acredita que essas diretrizes dialogam com a realidade vivenciada pelos alunos na prática?, demonstram uma incoerência no relato dos supervisores, pois nem todos os professores entrevistados afirmaram conhecer as diretrizes, o que conseqüentemente não lhes permite verificar se essas, dialogam efetivamente com a vivência prática dos alunos.

4.2.2 Organização e desenvolvimento da supervisão de estágio

Nesta subseção, explicitamos os resultados obtidos por meio das quatro questões (que compõem o roteiro de entrevista semiestruturada), que investigaram aspectos relacionados à supervisão como: (a) organização da supervisão, (b) o tempo de duração da supervisão, (c) preparação para clínica e (d) aspectos que dificultam a supervisão de estágio clínico.

No que se refere à organização e condução da supervisão de estágio clínico, a categoria *'tempo específico por aluno'* aparece prioritariamente entre os supervisores (n=4; 100%). Seu conteúdo abrange inicialmente, duas problemáticas sobre o tempo de supervisão. A primeira se refere ao estabelecimento de um tempo específico de orientação, sendo este, de cinco minutos por aluno, conforme já sinalizado pelos estagiários. Nesse caso, o tempo não possibilita ao aluno relatar e receber esclarecimentos de suas questões adequadamente conforme sinalizado pelos participantes desta pesquisa. Já a segunda problemática, aponta o tempo de estágio como sendo insuficiente para o desempenho efetivo do supervisor nessa dinâmica, conforme depoimento do supervisor S3:

Bom, a gente tem, na Instituição que eu trabalho, a gente tem uma norma que... uma orientação da Instituição que são cinco minutos por orientando, e o que é bastante inviável na prática mesmo, que é assim, esse é o primeiro semestre que eu tô atendendo com clínica, dentro desses cinco minutos, e é inviável, não condiz com a realidade, você dificulta, você dá atenção necessária a esses alunos porque quando eu acho que o aluno só de relatar o caso já ultrapassa esse tempo, então, na verdade em toda, orientação e um cuidado ético meu eu acabo ultrapassando o tempo que a Instituição me paga, então, a gente acaba trabalhando por uma questão de uma ética, de um compromisso nosso(...)

Esse posicionamento enfatiza a importância de se ter uma postura comprometida com a qualidade do serviço profissional prestado, que nesse caso consiste na formação dos alunos através de supervisores de estágio clínico. Portanto, verificamos que para garantir o essencial para formação dos estagiários e futuros psicólogos, os supervisores acabam extrapolando o tempo de supervisão e trabalhando por dedicação à ciência psicológica.

Em vista disso, reconhecemos que a supervisão de estágio clínico, não se restringe

a questões que envolve apenas elementos de ordem teórica e técnica da profissão. Isto é, ela também, envolve-se em um processo de acolhimento e escuta dos alunos mediante a seus medos e inseguranças. Sendo assim, para lidar com esse processo formativo é indispensável que o tempo destinado à supervisão seja adequado para lidar com as especificidades dessa etapa da formação.

Por sua vez, a categoria '*outros*', diz respeito à utilização de demais condutas para organização e desenvolvimento da supervisão de estágio. Dessas condutas, foram citadas uma vez por diferentes supervisores as seguintes: 'discussão de casos em grupo' (n=1; 25%) e 'Leitura e pontuações nos diários de atendimento'(n=1; 25%).

Em relação ao tempo de duração da supervisão de estágio, verificamos que os supervisores foram unânimes ao afirmar que esse tempo '*não é suficiente*' (n=4; 100%).

Como já mencionamos em parágrafos anteriores, no caso da Instituição pesquisada, o tempo de supervisão se mostra insuficiente na perspectiva dos alunos para atender às demandas emergentes dessa primeira experiência prática, onde surgem dúvidas, incertezas e questionamentos, assim como o descrito por Aguirre et al.(2000). Nesse sentido, acreditamos que embora o CRP, juntamente com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), oriente que "o projeto pedagógico do curso deverá garantir tempo suficiente para supervisão de todas (os) as (os) estagiárias (os)" (CRP, 2013, p.18). A insatisfação relacionada ao tempo de supervisão de estágio demonstra a necessidade de uma regulação advinda das Diretrizes Curriculares Nacionais, pois nas normas atuais referentes aos cursos de graduação em Psicologia, a questão do tempo de supervisão ainda é algo inexistente.

Portanto, os dados demonstram que, na perspectiva dos supervisores de estágio, o tempo de supervisão se mostra inadequado, pois esse não tem atendido adequadamente a especificidades que envolvem a aprendizagem, ensino, prática, crescimento pessoal e preparação profissional do estagiário, conforme o indicado pelas agências reguladoras da psicologia.

Também foi possível notar que tempo de supervisão tem se destacado como um dos

problemas significativos da formação do psicólogo, visto que, a supervisão de estágio é parte inerente desse processo. Posteriormente, retomaremos a discussão em torno desse aspecto em um momento mais oportuno.

Quanto à percepção acerca da necessidade de preparação do aluno para iniciar na prática de estágio, a categoria *sim* obteve a predominância entre os supervisores (n=4; 100%). Verificamos que esses reconhecem a relevância dessa preparação inicial para o aluno antes de inseri-lo na prática de estágio.

Nesse sentido, constatamos que a categoria '*preparação para o estágio*' aparece com proposições da categoria anterior. Ou seja, essa categoria apresenta condutas e sugestões exercidas pelos supervisores para favorecer a formação inicial dos alunos. As ações que compõem a categoria são: (a) preparação ao longo das disciplinas curriculares (n=2; 50%), (b) suporte de prática e leitura inicial (n=1; 25%), (c) formação continuada (n=1; 25%), (d) revisão dos principais conceitos da teoria e das questões éticas da profissão (n=1; 25%).

Essa categoria demonstra que, apesar dos alunos terem citado as disciplinas curriculares, como sendo uma etapa preparatória para prática, ela não se mostra suficiente para atender a amplitude de questões teóricas, práticas e emocionais que envolvem esse momento da graduação. Com isso, verificamos que tanto os alunos quanto os supervisores compreendem a necessidade de se proporcionar uma formação teórica que contemple as especificidades do estágio para alcançar o efetivo desempenho prático dos alunos.

Sobre os fatores que dificultam o processo de supervisão, a categoria '*tempo*', foi mencionado novamente, sendo esse o maior obstáculo mencionado pelos supervisores (n=4; 100%). Na investigação de Barreto e Barletta (2010), o tempo de supervisão também aparece como um dos dificultadores desse processo. Entretanto, devemos salientar que esse resultado pode estar relacionado a uma condição específica da Instituição de Ensino em que os dados foram coletados.

As categorias '*aspectos relacionados à formação*' e '*aspecto relacionado ao supervisor*' foram citadas na mesma frequência (n=2; 50%). Elas sinalizam a

inexistência de uma formação teórica elaborada para os alunos e a necessidade de familiarização do supervisor com a prática de supervisão, como condições que propensas a interferir na qualidade do processo de supervisão. Nesse sentido, observa-se que muito embora os supervisores de estágio sejam membros do corpo docente dos cursos de Psicologia, eles não recebem uma formação para desenhar tal função e isso foi percebido como um fator que intervém negativamente na atuação prática do professor (e conseqüentemente, na do aluno).

De acordo com Saraiva (2007, p.23), o processo de supervisão é diretamente influenciado pela sistematização institucional. Para ele, como “não há um treinamento didático específico para supervisionar, por parte dos supervisores”, assim como o encontrado nessa pesquisa, a prática se faz envolta de pouca reflexão e discussão sobre o processo de supervisão para os professores que desempenharam essa atividade.

Por último, na categoria *‘aspectos relacionados aos alunos’* verificamos que os argumentos utilizados giram em torno de dificuldades e problemáticas relacionadas aos estagiários e que tende a interferir negativamente no processo de supervisão. Dentre as mencionadas pelos supervisores, as mais citadas foram as seguintes: *‘despreparo dos alunos’*, *‘Condições emocionais’* e *‘ausência de identificação com o campo de atuação’*.

Em síntese, nossos dados evidenciaram a importância da supervisão de estágio para formação dos alunos de Psicologia e demonstram a necessidade de se rever alguns aspectos que se tornam empecilhos para oportunizar uma supervisão de qualidade, assim como apontado por outros pesquisadores (CÂMARA, 2004; CURY, 2009; FILGUEIRA, 2010; SARAIVA, 2007).

4.2.3 Supervisão e a formação em psicologia

Nessa subseção, apresentaremos os resultados de questionamentos que investigaram a formação do supervisor, a relação da supervisão de estágio com o desenvolvimento de habilidades e competências e com a formação ética do aluno. Em seguida, explicitamos as sugestões evidenciadas pelos supervisores de estágio

para melhorar o processo de supervisão com vistas a corrigir falhas e proporcionar uma formação de qualidade.

O primeiro aspecto a ser analisado é a formação do supervisor de estágio clínico através da investigação concernente à preparação dos professores /supervisores para desempenhar a atividade de supervisão.

Em relação a esse aspecto, a categoria '*experiência profissional*' foi a mais mencionada pelos supervisores (n=3; 75%). Nela, os supervisores evidenciam que a preparação para supervisionar alunos de estágio clínico se deu através da experiência profissional de cada um no seu exercício clínico. Ou seja, constatamos que os elementos que fundamentaram a preparação dos supervisores de estágio clínico estão relacionados à formação pessoal, enquanto profissional, passando pela própria experiência com a graduação e mestrado, cursos de atualização, experiência profissional e análise pessoal. O depoimento do supervisor S3 representa bem essa colocação:

Então, eu tenho a experiência tanto da minha graduação, quanto da minha análise pessoal, do meu mestrado e constantemente procuro fazer cursos pra me atualizar dentro da minha abordagem.

Dessa maneira, os dados demonstram que a vivência prática do psicólogo em atendimento clínico é indispensável para função de supervisor, pois de acordo com Barletta, Fonseca e Delabrida (2012, p.159), para formar e capacitar psicólogos, "a supervisão deve ser dada por um profissional que tenha mais tempo de prática e grande conhecimento teórico-científico ou, pelo menos, por um profissional que tenha uma experiência equivalente ao supervisionando".

Por sua vez, a categoria '*nenhuma preparação*' (n=2; 50%), foi citada por dois supervisores. Seu conteúdo faz menção ao fato de não ter ocorrido nenhuma preparação acerca desse posto de trabalho oportunizada pela Instituição de Ensino na qual exerceriam a função de supervisor.

Temos como hipótese para esse dado, o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação não fazem menção à necessidade de

preparar e formar os supervisores de estágio clínico, descrevendo apenas em seu Art. 20 “a necessidade desse supervisor ser membro do corpo docente da instituição formadora” (BRASIL,2011). Ou seja, assim como o mencionado por (SARAIVA, 2007,p.23), nossos dados demonstram que “não há um treinamento didático específico para supervisionar”.Com base nessa constatação, surge em nós, um questionamento que acreditamos ser importante e necessário: quais são os critérios para o exercício de supervisor de estágio?

De acordo com Costa Jr e Holanda (1996), faz-se necessário o estabelecimento de critérios para que universidades pudessem contratar psicólogos supervisores, de modo que o profissional só estaria apto a desempenhar essa atividade, se atendesse aos fatores estabelecidos. Logo, para esses autores, o psicólogo supervisor de estágio deve indiscutivelmente estar inscrito no conselho regional de Psicologia e apresentar experiência na área supervisionada.

Nesse sentido, concordamos quando Cury (2012, p.80), descreve que ser supervisor de estágio não é uma tarefa fácil, “principalmente porque o docente deve questionar-se constantemente a respeito da sua profissão e sobre tudo que está contido na mesma, suas continuidades e rupturas”, a fim de formar profissionais qualificados. Assim, a supervisão é um “processo de ensino aprendizagem, pois tanto o supervisor ensina ao supervisionando/psicoterapeuta como esse último sempre leva/ traz algo novo ao seu supervisor” (FILGUEIRA, 2010, p.28).

O segundo aspecto investigado refere-se ao papel da supervisão, enquanto instrumento de desenvolvimento de habilidade e competências técnicas do psicólogo. A esse respeito, quando questionados sobre a contribuição do estágio clínico para o desenvolvimento de habilidades técnicas do psicólogo, os supervisores apontaram que o estágio é um facilitador de aprendizagem e de experiência profissional.

Na categoria ‘*fatores relacionados à formação*’ (n=2; 50%), verificamos que o seu conteúdo faz alusão à habilidade que são desenvolvidas em contexto de estágio clínico. As justificativas que compõem essa categoria são: (a) articulação teoria e prática, (b) formação de questões técnicas, (c) formação ética e (d) respeito com o

paciente e com a Psicologia.

Vejamos a exemplificação dessa categoria:

Contribui muito, porque ele vê a prática, ele tem a teoria e aí na hora que ele vai pro estágio ele vê a prática, orientado por alguém que é formado na área, que tem mais experiência, então contribui muito (S1).

Então, eu acho que na realidade, esse estágio é um momento de aprender a fazer uma leitura mais psicológica dos fenômenos psicológicos e sociais, dos nossos casos de pacientes (...) proporcionar uma formação mais técnica, mas também mais humana, eu acho que eu fico pensando assim, sempre nessa interação que o estagiário tem no set com seu paciente, nesse tratamento, nessa ética, nesse cuidado, então eu acho além dessas questões técnicas também, é esse respeito ao paciente, a vida, da Psicologia, e essa busca por uma atuação mais ética, técnica possível (S3).

Em relação à competência profissional, Barletta, Fonseca e Delabrida (2012, p.155), descrevem como sendo um “conjunto de saberes necessários para o exercício de uma profissão, para que seja possível o desempenho de uma tarefa específica num determinado contexto de forma adequada”. Portanto, o processo de estágio e supervisão tem papel fundamental em seu desenvolvimento, visto que favorece ao processo de aprendizagem envolvendo conhecimento, habilidades e atitudes dos estagiários (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

Em contrapartida, a categoria ‘através da prática’ (n=2; 50%), citada por dois supervisores, demonstra que o estágio clínico contribui para o desenvolvimento de habilidade e competências por oportunizar ao aluno o exercício prático da profissão. Nesse sentido, encontram-se também os dados de Filgueira (2010), quando esse aborda que o estágio traz aprendizados de referência técnica em torno da atuação da futura profissão.

Portanto, o Estágio Clínico também é um dos responsáveis pela construção de um exercício prático profissional, além de proporcionar ao aluno condições de desenvolvimento de ferramentas essenciais da prática clínica, assim como demonstrado pelo supervisor S4.

Quando a gente fala de desenvolvimento de habilidades técnicas, eu vejo que, sem o estágio clínico, é difícil o aluno se sentir seguro para fazer um atendimento clínico depois de formado. Principalmente eu acredito que a clínica ajuda no desenvolvimento de habilidades técnicas da escuta, do aprimoramento da escuta terapêutica, da questão da empatia no atendimento, na questão do acolhimento, do manejo que a gente do manejo

clínico, eu vejo como as principais contribuições mesmo do estágio clínico, que são características de escuta, de percepção, de conseguir estar envolvido na escuta. Numa escuta ativa com o cliente, no sentido de escuta ativa, eu acredito que essas são as principais contribuições (S4)

Com relação a habilidades e competências desenvolvidas no estágio, pude identificar três categorias: “ética e técnica”, “escuta clínica” e “outras habilidade”.

A categoria ‘ética e técnica’ foi a que obteve o maior número de justificativa (n=3; 75%). Nessa, os supervisores disseram que as principais habilidades e competências desenvolvidas pelo estágio e pela supervisão consistem na aquisição de uma prática ética envolvendo cuidado, sigilo e postura ética. Além disso, apontam para aquisição, habilidades técnicas, como leitura mais técnica dos casos e uma percepção ampliada do atendido.

Dados semelhantes também foram encontrados por outros autores, como Cury (2014), Rezende (2014), Leite (2013), Jonsson (2011), Cruz e Schultz (2009), Pires (2008), Abdalla; Batista e Batista (2008) Cruces (2006), Carneiro (2006), Câmara (2004). Os estudos acessados permitiram observar que a ética é um aspecto crucial para formação profissional psicólogo, indicando uma concordância em relação ao estágio, enquanto momento de exercício e inspiração para formação ética.

Dessa forma, podemos afirmar que tanto o estágio supervisionado quanto a conduta do supervisor tem relação direta com a conduta ética adotada pelos estagiários, visto que as próprias pesquisas dissertam sobre a importância da ética para formação e desempenho do exercício profissional do psicólogo.

No que concerne à categoria ‘escuta clínica’ (n=2; 50%), dois supervisores apontaram que a essa é a principal habilidade desenvolvida no estágio clínico e enfatizada pela Supervisão de Estágio, que por sua vez, consiste na primordial ferramenta para prática profissional. Nesse entendimento, podemos dizer que a escuta clínica¹³, apresenta-se como um dispositivo essencial para o trabalho do

¹³ De acordo com Dourado, Macêdo e Lima (2016,p.491), a escuta em contexto de estágio supervisionado “ não se desvela como algo fechado e que, após um período de desenvolvimento, chegará ao domínio de alguém. Pelo contrário, a escuta, assim como o homem, perpassa por constantes transformações”.

psicólogo, pois é esse recurso que possibilita ao profissional saber ouvir o que se quer falar.

Quanto à categoria '*Outras habilidades*', verificamos também descritas outras habilidades adquiridas no decorrer do estágio clínico, que foram às seguintes: recursos de linguagem (n=1; 25%), desenvolvimento de uma escrita técnica (n=1; 25%) e desenvolvimento e segurança quanto aos objetivos terapêuticos (n=1; 25%).

De acordo com Rudá, (2015, p.115) as DCNs, defendem que a formação em Psicologia oportunize ao discente, o desenvolvimento de habilidades durante toda a formação, possibilitando ao aluno o contato direto com a realidade profissional, “propiciando integração de competências ao longo do núcleo comum mediante estágios básicos, que se somam aos estágios específicos supervisionados de final de curso, atrelados às ênfases”.

Assim, “a maturidade pessoal, a criatividade, a capacidade de leitura apropriada, o conhecimento de protocolos específicos, a postura ética e as habilidades de conceituação” são habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na Supervisão de Estágio Clínico (BARLETTA; FONSECA e DELABRIDA 2012, p.164). Tal afirmação consolida ainda mais a representatividade do estágio supervisionado no processo formativo.

Por conseguinte, em relação ao questionamento direcionado à supervisão, enquanto espaço de articulação entre teoria e prática, os dados nos possibilitaram constatar que todos os supervisores mencionaram que reconhecendo a supervisão como sendo esse espaço de aprendizagem '*sim*' (n=4; 100%). Corroborando com achados em outros estudos (CAMARA, 2004; SARAIVA 2007, JONSSON, 2011; CURY, 2014, BRASIL, 2011), os nossos dados indicam que a supervisão de estágio promove a integração entre teoria e prática e possibilitam a preparação do futuro profissional que tende a basear sua prática profissional subsequente em sua experiência e atividades desempenhadas em seu estágio supervisionado. (CÂMARA, 2004).

O último ponto a ser analisado nesta subseção, diz respeito à opinião dos

supervisores em relação a aspectos que devem ser revistos pelas Instituições de Ensino Superior para melhorar a supervisão de estágio clínico. A esse respeito, podemos observar que a categoria '*adequação do tempo de supervisão*' foi a mais citada pelos supervisores de estágio clínico (n=4; 100%). Isso mostra que o tempo estabelecido para a supervisão de estágio, segundo os supervisores aqui pesquisados, é inadequado e deve ser revisto pela Instituição. Sugestões semelhantes podem ser encontradas nos trabalhos de Barreto; Barletta (2010) e Pires (2008).

Além disso, compondo a categoria '*outras melhorias*' (n=4; 100%), foi possível observar que houve igualdade na quantidade de justificativas dadas pelos supervisores de estágio clínico e nela encontramos demais sugestões que devem ser adotadas pelas instituições de ensino superior que ofertam o curso de psicologia, que foram: capacitar o professor/supervisor, aumentar o tempo de formação teórica, aumentar o número de atendimentos por aluno.

Portanto, com esses dados, fica evidente o assentimento dos supervisores entrevistados no que diz respeito à importância de se rever as condições de supervisão de estágio proporcionadas tanto aos alunos, quanto aos professores/supervisores.

Esses e outros dados serão também tratados no próximo capítulo, denominado '*considerações finais*', no qual faremos uma articulação entre os conteúdos abordados nas duas seções que compõem o capítulo de '*Resultados e Discussão*'.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação foi investigar a importância da Supervisão de Estágio Clínico, em contexto acadêmico no que diz respeito ao desenvolvimento de uma formação qualificada em Psicologia. Para isso, realizamos um estudo que compreendeu as seguintes etapas de investigações: (a) identificar as diretrizes norteadoras da supervisão de estágio clínico e a sua concordância com a realidade vivida pelos alunos na prática, (b) retratar o entendimento dos alunos sobre a Supervisão de Estágio Clínico para sua formação, (c) compreender a percepção dos docentes sobre a sua formação enquanto supervisor e (d) analisar a relação do Estágio Clínico no desenvolvimento de habilidades técnicas do psicólogo.

No que concerne ao primeiro aspecto – *diretrizes norteadoras da supervisão de estágio clínico e a realidade vivenciada nessa prática* -, verificamos que embora os participantes tenham concordado que o estágio clínico tem a finalidade de proporcionar uma aproximação do estudante com a prática profissional, tanto os estagiários, quanto os supervisores de estágio clínico não demonstraram conhecimento aprofundado sobre a legislação que estrutura, organiza e conduz o estágio no curso de graduação. Assim, os envolvidos nesse processo formativo não apresentaram condições de avaliar, se o ensino ofertado nessa disciplina encontra-se em concordância com as demandas estabelecidas pelas DCNs.

Em relação ao segundo aspecto analisado à - *percepção da supervisão de estágio clínico na formação de psicologia*-, observamos que os estagiários destacaram a importância da supervisão e do supervisor de estágio no desenvolvimento de suas atividades práticas. Além disso, os estagiários afirmaram que a supervisão auxilia no seu exercício prático à medida que lhe proporciona orientação e autonomia no decorrer desse processo de ensino/aprendizagem.

Acerca da necessidade de adequação do tempo de supervisão, vemos que a maioria dos participantes ressaltou essa questão como sugestão para melhoria da atividade de Estágio Clínico supervisionado. Os discursos revelam que o tempo estabelecido não atende aos anseios e dúvidas decorrentes de um processo

terapêutico realizado em uma clínica escola.

Sobre ao terceiro aspecto - *Percepção dos docentes sobre sua formação para ser supervisor* – os professores destacaram que a condução da atividade de supervisão é baseada na experiência prática e profissional. Ou seja, o discurso dos docentes sinalizou a necessidade de proporcionar ao professor uma preparação técnica para desempenhar a atividade de supervisionar.

Por fim, no quarto e último aspecto - *Supervisão de estágio e o desenvolvimento de habilidades técnicas do psicólogo-*, os orientadores enfatizaram que a supervisão de estágio contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências, que perpassam o campo da ética, da técnica, da escuta clínica, e da escrita.

Sobre a colaboração da supervisão, na construção de uma prática ética, a pesquisa mostrou que tanto os estagiários quanto os orientadores qualificaram que a atividade de supervisão auxilia na construção de uma postura ética e profissional. Assim, o dado encontrado demonstra que a supervisão, além de envolver um preparo teórico e técnico, também propicia um preparo pessoal do discente.

Desse modo, os dados coletados e analisados salientam que a supervisão além de envolver um preparo teórico e técnico, também propicia um preparo pessoal do aluno, ressaltando assim a sua importância para formação. No entanto, julgamos que algumas modificações fazem-se necessárias nos documentos oficiais que dispõem sobre os cursos de graduação em Psicologia, tendo em vista que algumas questões primordiais não são especificadas na legislação, o que acaba refletindo na qualidade da formação em geral dos alunos.

Partindo dessas considerações, dada à representatividade da Supervisão de Estágio Clínico na formação do psicólogo e a organização da carga horária destinada à atividade de supervisão de estágio, identificamos a necessidade de reformulação da estrutura estabelecida, levando-se em consideração as especificidades da formação clínica em Psicologia, para que assim, haja uma formação voltada para preparação profissional e pessoal do aluno. Como proposta, sugerimos a elaboração de um folheto informativo (Apêndice D) sobre a atividade de Estágio Supervisionado em

Psicologia, baseado em documentos e orientações técnicas de órgãos representativos da categoria profissional, que dialogam de assuntos relacionados à formação em psicologia. Esse documento integrará recomendações de aspectos éticos, práticos e teóricos; destinado a alunos, professores e Intuições que ofertam curso de Psicologia a fim de oportunizar uma formação acadêmica e profissional de qualidade.

Dessa maneira acreditamos que esse trabalho contribui para o conhecimento e reflexão da Supervisão de Estágio como atividade indispensável para formação qualificada do psicólogo. Salientamos, que novas pesquisas sobre essa temática e sobre questões que atravessam esse contexto, especialmente no que tange *o tempo de supervisão por aluno*, são importantes para construção de uma formação acadêmica em Psicologia de excelência e, conseqüentemente, de profissionais competentes e seguros para atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, I. G; BATISTA, S.H; BATISTA, N. A. **Desafios do ensino de psicologia clínica em cursos de psicologia**. Psicol. cienc. prof., Brasília ,v. 28,n°. 4, p. 806-819,dez. 2008 .Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000400012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2017.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: EDUC, 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. **Documentos sobre formação em Psicologia- Estágio**. Disponível em:
<<http://www.abepsi.org.br/formacao/estagio/>>.Acesso em: 16 set. 2010.
- BARBOSA, M.D.L. **Estudo sobre a reestruturação curricular do curso de psicologia da universidade de Brasília: o processo e seus produtos**.2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de psicologia, Universidade de Brasília, Brasília 2007.
- BARDAGI, M. P. et al . **Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia**. Psicol. cienc. prof., Brasília ,v. 28,n°. 2, p. 304-315,jun.2008 . Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000200007&lng=pt&nrm=iso
>. Acesso em: 08 set. 2017.
- BARROS, J. D. de S.; SILVA, M^a. de F. P. e VASQUEZ, S. F. **Prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011. Disponível em:
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661/169>>. Acesso em: 28 jun.2016.
- BARLETTA, J. B; FONSECA, A. L. B.; DELABRIDA, Z. N. C. **A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental**. Psicologia: Teoria e Prática, 14 (3), 153-167. 2012. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872012000300013&script=sci_arttext. Acesso em:15 ago. 2017.
- BITONDI, F. R; SETEM, J. **A Importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: uma revisão de conceitos**. Revista Uniara, n. 20, pp. 203-212, 2007.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BORGES, M., BASTOS, A. V.; KHORUI, I. A. (1995). **A formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos**. Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia – MEC/SESU. Disponível em:

<http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1995-aformacaoempsicologia.pdf>. Acesso em: 7 set 2017.

BRASIL. (2017) **Decreto n. 21.173 de 19 de março de 1932**. Converte o atual Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, em Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 10 Ago. 2017.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). Parecer CNE/CES nº 0062/2004, aprovado em 19 de fevereiro de 2004, **fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>> Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES 0062/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 Jun 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer nº 072/02. **Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES nº 776. Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 12 set 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES. Parecer 1314/2001. **relativo às Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília, 2001 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>>. Acesso em: 12 set 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 5 de 15 de março de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set 2017.

., Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 05 jun. 2016.

.. Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964. **Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo.** Brasília, DF. 1964.jan. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D53464.htm>. Acesso em: 07 Set.2017.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer nº 35/2003. **Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e de Ensino Profissionalizante.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf>. Acesso em: 11 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.** Diário Oficial da União, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em 11 set. 2017.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília, abril de 2010. Disponível em: <<http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>> Acesso em: 07 jun.2016.

_____.Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 403/62, de 19 de dez. de 1962.** Sobre currículo mínimo dos cursos de Psicologia. Brasília, DF. Disponível em: <<http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>>. Acesso em: 07 Set. 2017.

BRASILEIRO, T. S. A; SOUZA, M. P. **Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos.**Psicol. Esc. Educ. (Impr.),Campinas ,v. 14,nº. 1, p. 105-120, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000100012&lng=en&nrm=iso>.Acesso em: 15 set 2017.

CÂMARA, R. A. M. **Concepções e práticas da psicologia escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado.** 107f. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, p.31-38, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17515>>. Acesso em: 7 set.2017.

CARNEIRO, V. T. **Tornando-se psicólogo clínico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2006. Disponível em: < http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1>. Acesso em: 02 jul. 2016.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília. 2000. Disponível em:< <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/212>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP (2005). **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia-1.pdf>>. Acesso em:15 set.2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (2013). **Carta de serviços sobre estágios e serviços escola**. Brasília, DF: Autor. Disponível: <<http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2015-10-05-17-06-26.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

COSTA A. L.; HOLANDA A. F. **Estágio em Psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 16, n. 2, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931996000200002>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CRUCES, A. V.V. **Egressos de cursos de psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional**. 2006.295 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08082006-151346/pt-br.php>>. Acesso em:20 jun.2016.

CURY, B.M. **Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_CuryBM_1.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. **Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.61, n.3, p.117-127, dez. 2009. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013>. Acesso em: 20 set.2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários**. Estudos de Psicologia, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19963.pdf>>. Acesso em: 20 out.2017.

DOURADO, A.M., MACÊDO, S., e LIMA, D. (2016). **Experienciando a escuta clínica no estágio em psicologia: um estudo fenomenológico**. Em A.A.S. Sampaio, & D.H.P. Espíndula. *Pesquisa e prática em psicologia no sertão* (pp. 471-495). Brasília: Instituto Walden 4. Disponível em: <http://www.walden4.com.br/livros/w4/pdf/iw4_sampetoo_espindula_1e_2016.pdf>. Acesso em: 15 novembro de 2018.

FILGUEIRA, M. P. M. **Escrita de relatórios de estágio em Psicologia Clínica: a insurgência do (O)utro no cuidado do outro**. 134f.2010. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp136402.pdf>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

GOUVEA, M.G. **Estágio, supervisão e trabalho profissional**. Serviço Social e Realidade, Franca. Vol. 17, n.º 1, p. 62-73. Disponível em : <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4/69>>. Acesso em: 20 de set. 2017.

JONSSON, M.F. **Formação em Psicologia no Brasil: um estudo exploratório com currículos de Psicologia na cidade de Curitiba**.2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Mestrado em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2011/03/Mait%C3%AA-Trabalho-de-Disserta%C3%A7%C3%A3o-.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

KUENZER, A. Z. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 16-27, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>>. Acesso em: 10 jun.2016.

LEWGOY, A. M^a. B. **Pensar a supervisão de estágio em serviço social: ser ou não ser, eis a questão**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/21/TDE-2007-06-14T082254Z-680/Publico/390659.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J.G. **Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 29,nº. 4,p. 718-737,2009 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 set 2017.

MICHELS, E. **O papel do estágio supervisionado e a contribuição do trabalho de conclusão de curso para a formação de profissionais de administração**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. Disponível em:<http://www.fucap.edu.br/arquivos/dissertacao_expedito.pdf>. Acesso em: 03 de jul. 2016.

MINAYO, M^a. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed.

Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, N. R. de.O et al . **Reflexões sobre ética na supervisão em psicologia.** Bol. psicol, São Paulo , v. 63,n. 139,p. 217-225,dez. 2013
Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432013000200009>. Acesso em: 13 out. 2017.

MONTEIRO, N.R.O de; NUNES, M.L.T. **Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado?. PsicoUSF**, Itatiba , v. 13, n. 2, p. 287-296, dez. 2008 .
Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200015&lng=pt&nrm=iso>.. Acesso em: 10 out. 2017.

MORCHE.B. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada.** 2013.126 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós- Graduação em Sociologia do instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

NORONHA, A.P. P. **Docentes de psicologia: formação profissional.** Estud. psicol. (Natal), Natal , v. 8, n. 1, p. 169-173, Apr. 2003 .Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2017.

OLIVEIRA, A.F., CHERMONT, J.M.A., GLYCÉRIO, L.M.I.M., CÉSAR, S.C., ALBUQUERQUE, T.L. & Caldas, Y. (1970). **O Estágio Supervisionado: Estudo Preliminar.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 22 (2): 47-53. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/download/16441/1524>. Acesso em: 20 set. 2017.

PEREIRA, F. M; PEREIRA NETO, A. **O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722003000200003&lng=en&nrm=iso> .Acesso em: 20 jun. 2017.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em 20 ago. 2016.

PIRES, L.H.S. **Formação do psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação.** 2008.278 f. Tese (Doutorado em Ciências).Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP- Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Petro,2008.Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-26082008-160547/pt-br.php>>. Acesso em: 21 jun.2016.

PRIMI, R et al.. **Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.17,n2,p.152-159. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/0D/ptp/v17n2/7875.pdf>>. Acesso em: 20

out.2017.

REZENDE, L.B. **Da formação à prática do profissional psicólogo: um estudo a partir da visão dos profissionais**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Leonice-Barbara-de-Rezende.pdf>>. Acesso em: 10 ago.2017.

ROCHA JR., A. **Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares**. 1999. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 3-8. Disponível em: . Acesso em: 10 ago 2017.

ROSAS, P., ROSAS, A., & XAVIER, I. B. (1988). **Quantos e quem somos?** In Conselho Federal de Psicologia (Orgs.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 32-48). São Paulo: Edicon.

RUDÁ, C. **Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo**. 2015.192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18384>>. Acesso em:16 set.2017.

SARAIVA, L. A. **A supervisão nas clínicas-escola do Rio Grande do Sul e nos centros de formação em psicoterapia psicanalítica de Porto Alegre**. 2007.120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/924/1/389424.pdf>>. Acesso em: 04 de jul. 2016.

SCHULTZ, D. P. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

TÁVORA, M. T. (2002). Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de Psicologia: A experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 121-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a13>>. Acesso em: 20 set.2017.

VILLELA, E. M. B. **A formação ética do Psicólogo a partir da prática clínica com deficientes visuais**. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, v. 16, n. 2, p. 91-99, 2008. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/1139>>. Acesso em: 10 de set. 2017.

WAENY, M. F. C.; AZEVEDO, M. L. B. (2004). **Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história**. In Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/sistema-conselhos.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Esclarecimento para Pesquisa de Mestrado



FACULDADE VALE DO CRICARÉ MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

(Recomendado pela CAPES na 132ª Reunião do CTC/CAPES/MEC, de 12 a 16 de dezembro 2011.)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA DE MESTRADO

Eu, _____ (nome completo), fui convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “A Relevância da Supervisão de Estágio Clínico na Formação Acadêmica do Curso de Psicologia”, sob a responsabilidade da Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da faculdade Vale do Cricaré, Aline Cadurini Pezzin, sob orientação da Prof.^a Dr^a Alice Melo Pessotti.

Com a presente pesquisa pretende-se conhecer melhor a perspectiva dos alunos (as)/estagiários(as), orientadores(as) de estágio e supervisores(as) de estágio em relação à supervisão de estágio clínico no processo de formação do profissional psicólogo.

A coleta de dados será feita através de entrevistas individuais, que serão gravadas e posteriormente, transcritas. Os encontros para realização das entrevistas serão combinados antecipadamente com os participantes, de acordo com sua disponibilidade.

Os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, podendo futuramente ser apresentado em eventos científicos e publicação em revistas especializadas. A participação nesse estudo não acarretará nenhum prejuízo ou benefício na formação acadêmica. Havendo interesse ou necessidade, o participante pode interromper sua participação, durante ou ao término do procedimento, bem como se sentir à vontade para tirar dúvidas, recusar-se a responder perguntas ou

falar de assuntos que lhe cause qualquer tipo de constrangimento, sem que, com isso, sofra algum ônus.

Ao assinar esse Termo de Consentimento, o participante estará autorizando a pesquisadora a utilizar as informações presentes nas entrevistas para o ensino, pesquisa e publicações acadêmicas, e sua colaboração nos ajudará a entender melhor a relação da supervisão de estágio clínico com a formação profissional do psicólogo.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou perante a necessidade de reportar qualquer injúria ou dano relacionado com o estudo, o participante pode contatar a pesquisadoras responsáveis. .

Para contatar as pesquisadoras responsáveis: Aline Cadurini Pezzin, entrar em contato pelo telefone (27) 9-9981-8797, ou pelo e-mail alinecadurini@hotmail.com.

Alice Melo Pessotti, entrar em contato pelo e-mail alicemelopessotti@gmail.com

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido sobre o teor do presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, como também, os meus direitos. Compreendo que a pesquisa tem caráter confidencial, e que minha identidade não será revelada, garantindo que a mesma não acarretará em prejuízos para mim.

Assino, dessa forma, voluntariamente esse Termo de Consentimento e concordo em participar do estudo. Também declaro ter recebido uma cópia deste.

_____/ES, ____/____/_____.

Participante

Aline Cadurini Pezzin
Pesquisadora responsável

Alice Melo Pessotti
Professora Orientadora

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista aos Alunos do 9º e 10º período do Curso de Psicologia.

FACULDADE VALE DO CRICARÉ MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

(Recomendado pela CAPES na 132ª Reunião do CTC/CAPES/MEC, de 12 a 16 de dezembro 2011.)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Público Pesquisado: alunos do 9º e 10º período do curso de Psicologia cursando a disciplina de Estágio Clínico Supervisionado.

Propósito da Pesquisa: Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica conduzida pela mestranda Aline Cadurini Pezzin, sob a orientação da professora Dra. Alice Melo Pessotti, do programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré. A autora não pretende mencionar nomes e designação de qualquer espécie que identifique o respondente.

O presente estudo objetiva investigar a perspectiva dos alunos (as) /estagiários (as), orientadores (as) de estágio e supervisores (as) de estágio em relação à supervisão de estágio clínico no processo de formação do profissional psicólogo.

Sua participação é voluntária e extremamente importante para a realização da pesquisa.

DATA DE PREENCHIMENTO: ___/___/2017

A) ESCOLHA E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CLÍNICO

- 1- Como foi a escolha do seu estágio clínico?
- 2- Você teve alguma orientação/preparação antes de iniciar o Estágio? Se sim, de que forma essa preparação ocorreu?
- 3- Como tem sido sua experiência com o estágio clínico?
- 4- Em sua opinião, qual é o objetivo do estágio clínico em psicologia?
- 5- Você conhece as diretrizes de estágio do seu curso?

B) SOBRE A RELAÇÃO COM SUPERVISOR.

- 6- Em sua opinião, qual o papel do supervisor de estágio clínico?
- 7- No que a supervisão auxilia na sua prática?
- 8- Quais as dificuldades vivenciadas no processo de supervisão?
- 9- De que forma o seu supervisor se faz presente e participativo em seu estágio?

APÊNDICE C– Roteiro de entrevista aos professores supervisores de estágio clínico.

FACULDADE VALE DO CRICARÉ MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

(Recomendado pela CAPES na 132ª Reunião do CTC/CAPES/MEC, de 12 a 16 de dezembro 2011.)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público Pesquisado: Professores supervisores de estágio clínico.

Propósito da Pesquisa: Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa acadêmica conduzida pela mestrandia Aline Cadurini Pezzin, sob a orientação da professora Dra. Alice Melo Pessotti, do programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré. A autora não pretende mencionar nomes e designação de qualquer espécie que identifique o respondente.

O presente estudo objetiva investigar a perspectiva dos alunos (as)/estagiários(as), orientadores(as) de estágio e supervisores(as) de estágio em relação à supervisão de estágio clínico no processo de formação do profissional psicólogo.

Sua participação é voluntária e extremamente importante para a realização da pesquisa.

DATA DE PREENCHIMENTO: ___/___/2017

IDENTIFICAÇÃO:

Nome (iniciais):

Idade:

Profissão:

Tempo de formado:

Tempo de atuação em docência:

Tempo de atuação com estágio clínico supervisionado:

A) SOBRE A SUPERVISÃO E SUAS DIRETRIZES

- 1- Qual o papel da supervisão de estágio clínico para você?
- 2- Você Conhece as diretrizes norteadoras do processo de supervisão de estágio clínico.
- 3- Você acredita que essas diretrizes dialogam com a realidade vivenciada pelos

alunos na prática?

4- Como você conduz organiza sua supervisão?

5- Quanto ao tempo de duração da supervisão, você considera suficiente?

() SIM

() NÃO

6- Você acha necessário ser, realizada alguma preparação dos alunos antes de inseri-los na clínica? Como?

7- Quais são os aspectos que dificultam o processo de supervisão?

8- Como se deu a sua formação para supervisionar o estágio clínico?

SOBRE A RELAÇÃO DA SUPERVISÃO COM A FORMAÇÃO

9- Na sua opinião, de que forma o estágio clínico contribui para o desenvolvimento de habilidades técnicas do psicólogo?

10- Como a supervisão pode contribuir para construção de uma prática ética?

11- Qual sua percepção em relação à supervisão de estágio clínico e a formação ética do aluno?

12- Que competências e habilidades são desenvolvidas no processo de supervisão?

13- Você considera que as supervisões possibilitam a articulação entre teoria e prática

14- Em sua opinião, o que poderia ser melhorado na supervisão de estágio clínico adotado pelas Instituições de Ensino Superior?

APÊNDICE D- Proposta de folheto Informativo para atividade de estágio clínico supervisionado em psicologia

FOLHETO INFORMATIVO
ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA
(O início do exercício profissional)

Este folheto é destinado a Estudantes, Professores e Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de graduação em psicologia, e tem como objetivo principal integrar um conjunto de informações de relevante importância para organização e desenvolvimento da atividade de estágio clínico em psicologia. É um material informativo, que envolve um resumo de referências provenientes de diferentes documentos normativos que tratam da questão do estágio na formação do psicólogo dentro de parâmetros ético e técnicos da profissão.

SOBRE O ESTÁGIO

O estágio supervisionado em Psicologia é uma aprendizagem de caráter experimental, considerada por educadores, como altamente significativa para formação profissional em qualquer área.

Consiste em uma atividade de caráter obrigatório, regulamentada pela lei 11.788/2008, que em seu Art 1º, define:



Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional de ensino médio, da educação especial e em instituições de educação superior, de educação profissional de ensino médio, da educação especial e dos anos finais de ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL,2008).

Trata-se de uma experiência com dimensões formadoras na qual encontramos a possibilidade de colocar em prática os princípios teóricos que são ensinados ao longo da graduação, priorizando o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

A INSTITUIÇÃO

A agência formadora é responsável pelo gerenciamento das atividades de estágio, ou seja, cabe a Instituição de Ensino Superior (IES) assegurar aos estudantes atividades e experiências compatíveis com a sua área de formação.

Você sabia que: a disciplina de estágio clínico supervisionado deve ser organizada de acordo com o projeto pedagógico institucional e o projeto pedagógico do curso, ou seja, fica a encargo na instituição o planejamento detalhado das atividades de estágio que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição.

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura (BRASIL, 2011, p.4).

SOBRE A SUPERVISÃO

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a atividade de estágio clínico deve ser diretamente supervisionada por membros do corpo docente da instituição, que será o responsável legal, técnico e ético dos serviços prestados.

➤ **IMPORTANTE SABER**

CRP, no documento intitulado de “Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo” destaca que:

- ❖ O Supervisor de estágio deve ser membro do corpo docente da IES.
- ❖ Deve possuir registro ativo no Conselho Regional de psicologia.

- ❖ O supervisor deve apresentar experiência na área a ser desenvolvida no estágio.


INFORMAÇÕES NORMATIVAS

CRP, juntamente com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), orienta em que:

- ❖ O projeto pedagógico do curso deverá garantir tempo suficiente para supervisão de todas (os) as (os) estagiárias (os).
- ❖ Recomenda-se, que nas supervisões grupais, seja definido o número de seis estagiárias (os) por grupo para quatro horas-aula de supervisão semanal.
- ❖ No caso de supervisão individual, recomenda--se o *tempo mínimo* de meia hora-aula semanal.

SERVIÇO-ESCOLA

A clínica escola corresponde a um espaço privilegiado para o desempenho prático da formação em psicologia, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011:



Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

De acordo com a DCNs de 2011 e a Resolução CFP nº 1/2009, as atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação e mantidas em arquivo sigiloso. A respectiva avaliação prioriza o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na formação.

➤ **IMPORTANTE SABER:**

Compete ao Serviço- Escola:

- ❖ Prestar serviços à comunidade e propiciar pesquisas nos diversos campos de atuação do psicólogo.
- ❖ Elaborar documento às (aos) usuárias (os), contendo informações pertinentes aos serviços prestados.
- ❖ Manter nas dependências da instituição de ensino superior, um responsável técnico, psicólogo, que responda junto ao CRP e à própria instituição de ensino sobre o trabalho desenvolvido.



Vale ressaltar que: Cada clinica escola elabora o seu regimento interno que explicita detalhadamente a sua concepção, objetivos e funcionamento. O documento só cumprirá a sua função se for constantemente atualizado e de conhecimento geral dos alunos e dos professores supervisores de estágio.

RECOMENDAÇÃO AS IES:

Na elaboração do projeto pedagógico do curso e no planejamento da organização e desenvolvimento da disciplina de estágio clínico, bem como na estruturação da clinica/serviço escola, fique atento ao cumprimento das exigências legais presentes nos diferentes documentos normativos, a saber:

- ❖ Diretrizes Curriculares – Resolução CNE/CES N.º 3/2011;
- ❖ Resolução CFP 010/2005 (Código de Ética Profissional do Psicólogo);
- ❖ Lei 11788/08 (Lei do Estágio);
- ❖ Resolução CFP n.º 007/2003;
- ❖ Resolução CFP 10/2000;
- ❖ Resolução CFP n.º 001/2009.

REFERÊNCIAS:

BRASIL (2011). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 5 de 15 de março de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192. > Acesso em: 10 jan 2019.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de 89 estudantes e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (2013). **Carta de serviços sobre estágios e serviços escola**. Brasília, DF: Autor. Disponível: <<http://www.crpsp.org/fotos/pdf-2015-10-05-17-06-26.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (2013). **Recomendações aos serviços-escola de psicologia do Estado de São Paulo**. São Paulo v. 1, p. 5-8, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2019

INFORMAÇÕES GERAIS

Este folheto informativo é fruto dos resultados obtidos em minha dissertação de mestrado, que investigou “A relevância da supervisão de estágio clínico na formação acadêmica do curso de psicologia”. Sua elaboração surge como uma proposta de orientação e esclarecimento quanto ao desenvolvimento da atividade de estágio clínico em psicologia. As colocações expressas nesse folheto são baseadas em documentos e legislações que tratam diretamente da qualidade do ensino superior em psicologia e do desempenho profissional da categoria, entretanto, estas são de responsabilidade da autora/pesquisadora, e não comprometem o ponto de vista oficial dos documentos normativos. Além disso, gostaria de ressaltar, que este Folheto, não dispensa a consulta e leitura das referências utilizadas para sua elaboração.

Elaborado por: Aline Cadurini Pezzin

Supervisão da: Prof. Dra. Alice Melo Pessotti