

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd - So

JOCIANE MARTHENDAL OLIVEIRA SANTOS

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: AVALIAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA**

Sorocaba
2020

JOCIANE MARTHENDAL OLIVEIRA SANTOS

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: AVALIAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestra em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba
2020

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira

O estágio curricular supervisionado (ecs) em cursos de graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política / Jociane Marthendal Oliveira SANTOS. -- 2020.

137 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Paulo Gomes Lima

Banca examinadora: Gildene do Ouro Lopes Silva, Gislayne Cristina Figueiredo

Bibliografia

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Psicologia. 3. Curso Formativo. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

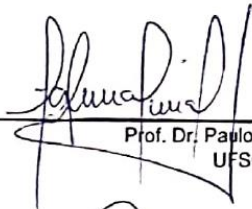


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

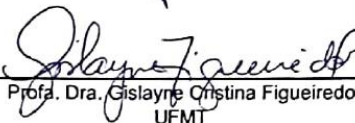
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Jociane Marthendal Oliveira Santos, realizada em 29/01/2020:



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
UFSCar



Prof. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo
UFMT



Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes Silva
UNASP

A minha família:

*Ao meu filho querido João Pedro,
por ser a alegria nos dias nublados, por ser a motivação para as lutas e por ser a
razão do querer ser melhor.*

*À minha princesa, Maria Elisa que ainda em meu ventre sente minhas lutas e
vitórias.*

*Ao meu querido André por investir, segurar minha mão e compartilhar sua vida ao
meu lado.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por ter dado forças, equilíbrio e paz.

Ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima por viabilizar este sonho e pela concretização do mesmo com a atitude de aposta e cumplicidade.

Aos professores do mestrado em especial aos professores da linha fundamentos da educação por ajudarem na elucidação do universo da educação.

A Profa. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo e Profa. Dra. Gildene do Ouro Lopes da Silva por aceitarem fazer parte da banca examinadora e por contribuírem com esse estudo.

Aos colegas de turma em especial a Amanda e a Katlin que estiveram a meu lado compartilhando aflições e incentivando esta jornada.

Ao grupo de estudos Geplage que me acolheu desde o início e se configurou como espaço importante de aprendizagem para pesquisa.

As companheiras de trabalho, Jurany por me apresentar o Geplage e por contribuir nos trabalhos desenvolvidos e a Eliane pela aprendizagem na escrita e pelo exemplo profissional. A Petula pela mão amiga. As três cuidaram de mim nesta jornada, me ajudando na vida acadêmica e com minhas limitações gestacionais.

A CAPES pelo investimento e por tornar possível o desenvolvimento da pesquisa.

A Juliana que foi parceira para o ingresso e a Vilma que cuidou de mim e do meu filho e foi suporte importante no ingresso, permanência e término deste projeto.

Ao Marcos e Bárbara que nos alimentaram e cuidaram do João Pedro.

A Alice Cristina por me amparar nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, Dalva e José, e irmãs, Aline e Grasielle, pela aposta.

A minha sobrinha Sabrina que nos momentos finais foi meu suporte.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. **O estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia: avaliação sobre a implementação da política.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar o processo de implementação da política e mudanças nos estágios curriculares supervisionados (ECS) em cursos de graduação de Psicologia após a Lei n. 11.788/2008 a partir da visão de coordenadores e professores supervisores de estágio de instituições de educação superior das esferas privada, profissional e pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa à luz do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball conforme os seguintes eixos procedimentais: a) revisão de literatura especializada e análise documental b) coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas em quatro instituições de educação superior (uma pública, duas privadas/comunitárias e uma profissional) totalizando oito sujeitos (quatro professores e e quatro coordenadores) e c) a abordagem qualitativa na compreensão e tratamento dos dados não identificados para manter a confidencialidade. Os resultados demonstraram que nem todos os cursos de Psicologia pesquisados buscaram adequar-se às orientações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e os que modificaram os seus currículos o fizeram após 8 anos da normativa da Lei n. 11.788/2008 – conhecida como “Lei de estágios”. A partir das devolutivas institucionais percebeu-se que as concepções e os objetivos do estágio estão fortemente vinculados ao mundo do trabalho, evidenciando a influência do cenário político mundial refletindo uma resistência dos cursos na ampliação tradicional no Brasil segundo o modelo médico, mas por outro lado justificado como cuidado a não ceder e sucatear a formação em psicologia. Mesmo assim existe uma tendência forte a continuar com a proposta do Currículo Mínimo e de ofertar os estágios específicos mais no final do curso. A pesquisa destacou que as políticas de ECS foram importantes ao propiciar uma concepção de estágio visando competências e habilidades a serem desenvolvidas e que contemplou a área de psicologia, bem como sua organização curricular e possibilidade de desenvolvimento do estudante em curso e do egresso como ato educativo, por outro lado, constatou-se que é necessário um trabalho de conscientização tanto a esse entendimento quanto para os docentes, discentes e unidades concedentes de estágio.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Psicologia. Percorso Formativo.

SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. **The supervised curricular internship (ECS) in undergraduate courses in Psychology: evaluation on the implementation of the policy.** 137 f. (Master in Education) - Center for Human and Biological Sciences-CCHB, Federal University of São Carlos - Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the process of implementing the policy and changes in supervised curricular internships (ECS) in undergraduate courses in Psychology after Law no. 11,788 / 2008 from the point of view of coordinators and supervisors of internship of higher education institutions in the private, confessional and public spheres. It is a qualitative research in the light of the policy cycle from the perspective of Stephen Ball according to the following procedural axes: a) review of specialized literature and documentary analysis b) data collection through semi-structured interviews in four institutions of higher education (one public, two private / community and one confessional) totaling eight subjects (four teachers and four coordinators) and c) a qualitative approach in the understanding and treatment of unidentified data to maintain confidentiality. The results showed that not all Psychology courses surveyed sought to adapt to the guidelines brought by the National Curriculum Guidelines and those who modified their curricula did so after 8 years of the Law n. 11,788 / 2008 - known as the "Internship Law". From the institutional feedback, it was realized that the concepts and objectives of the internship are strongly linked to the world of work, evidencing the influence of the world political scenario reflecting a resistance of the courses in the traditional expansion in Brazil according to the medical model, but on the other hand justified as care not to give in and scrap the training in psychology. Even so, there is a strong tendency to continue with the Minimum Curriculum proposal and to offer specific internships later in the course. The research highlighted that the ECS policies were important in providing an internship conception aiming at competences and skills to be developed and that it contemplated the area of psychology, as well as its curricular organization and the possibility of developing the current student and the graduate as an educational act , on the other hand, it was found that it is necessary to raise awareness both to this understanding and to teachers, students and granting units for internships.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Psychology. Formative Path

LISTA DE QUADROS E FIGURA

QUADRO 1: Cursos, matrículas e instituições que oferecem cursos de psicologia no Brasil	27
QUADRO 2: Cursos, matrículas e instituições que oferecem cursos de psicologia no Brasil	49
QUADRO 3: O perfil dos respondentes: Coordenadores	50
QUADRO 4: O perfil dos respondentes: Professor (a) Supervisor (a).....	51
QUADRO 5: DCNPSI 2004 e 2011	59
QUADRO 6: Caracterização dos cursos I	63
QUADRO 7: Caracterização dos cursos II	63
QUADRO 8: Síntese dos PPCs: eixos, ênfases e núcleos curriculares	66
QUADRO 9: Ementas das disciplinas de estágio de ESC do curso A- Formação de Psicólogo.....	67
QUADRO 10: Ementas das disciplinas de estágio de ESC do curso A- Bacharel	68
QUADRO 11: Ementas das disciplinas de estágio de ESC do curso B	69
QUADRO 12: Ementas das disciplinas de estágio de ESC do curso C	70
QUADRO 13: Ementas das disciplinas de estágio de ESC do curso D	71
QUADRO 14: Regulamentos de Estágio do Curso A.....	73
QUADRO 15: Regulamentos de Estágio do Curso B.....	73
QUADRO 16: Regulamentos de Estágio do Curso C	74
QUADRO 17: Regulamentos de Estágio do Curso D	75
QUADRO 18: Síntese das devolutivas dos respondentes	78
QUADRO 19: Perfil do egresso nos PPC de graduação em psicologia	87
QUADRO 20: Competências e habilidades gerais.....	90
QUADRO 21: Competências e habilidades específicas do curso	92
QUADRO 22: Objetivo geral do curso.....	94
QUADRO 23: Objetivos específicos do curso	94
FIGURA 1: Esquema proposto pelas DCNPSI.....	60

LISTA DE SIGLAS

AGE – Agenda Globalmente Estruturada

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CFE- Conselho Federal de Educação

CFP- Conselho Federal de Psicologia

CH- Carga horária

CM - Currículo Mínimo

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CRP- Conselho Regional de Psicologia

DCNPSI - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

EF – Ensino Fundamental

ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE QUADROS E FIGURA	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULOS	
I.O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL E ASPOLÍTICAS EDUCACIONAIS	6
1.1 Contexto das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil: condicionantes sócio-históricos.....	7
1.2 Itinerário das legislações sobre o estágio no Brasil: algumas pontuações.....	14
1.3 O estágio curricular supervisionado na graduação em psicologia no Brasil a partir de políticas norteadoras	20
1.4 Políticas de estágio curricular supervisionado em psicologia: demandas e solicitações da área	27
II. DELINEAMENTO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS.....	34
2.1 O ciclo de políticas em Stephen Ball como abordagem teórico-analítica	35
2.1.1 Avaliação de políticas públicas: diretrizes e percursos	37
2.1.2 Dimensões e contextos do ciclo de políticas em Stephen Ball.....	41
2.2. Abordagem qualitativa e a sistematização da coleta de dados.....	45
2.2.1 A pesquisa qualitativa no campo educacional	47
2.2.2 Entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados.....	48
2.2.3 Caracterização das instituições e respondentes da pesquisa	48
de seleção	53
2.2.4 Etapas do processo de coleta de dados: diretrizes e desenvolvimento	54
2.2.5 Procedimentos utilizados na análise das devolutivas dos respondentes	54
III. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS E GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DEVOLUTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE METODOLÓGICOS	56
3.1 O Estágio Curricular Supervisionado para Graduação em Psicologia e as Diretrizes Curriculares Nacionais	57
3.2 A centralidade do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos Projetos Pedagógicos e Regulamentos de Estágio das instituições selecionadas.....	62
3.2.1 O ECS nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia	62
3.2.2 O ECS nos regulamentos de estágio dos Cursos de Psicologia	73
3.3 O ECS na Graduação em Psicologia e a Lei 11.788/2008.....	75
3.4 Percepções acerca do ECS nos cursos de psicologia: as percepções dos respondentes	78

IV. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
4.1 Pontuações acerca do ECS nos cursos de graduação em psicologia.....	81
4.2 O papel do Psicólogo no processo formativo de futuros profissionais.....	83
4.3 O perfil do egresso desejado nos cursos de psicologia	87
4.4 O ECS em cursos de psicologia e o mundo do trabalho.....	89
4.5 As regulações legais sobre o ECS na perspectiva dos respondentes.....	96
4.6 O ECS nos cursos de psicologia: recorrências e encaminhamentos	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

APÊNDICES

APÊNDICES 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO	126
APÊNDICES 2: ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE	127
APÊNDICES 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
APÊNDICES 4: ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS COORDENADORES	129
APÊNDICES 5: ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS PROFESSOR(A) SUPERVISOR(A)	130

INTRODUÇÃO

A formação inicial em cursos de graduação e a introdução de futuros profissionais no campo dos saberes e fazeres de suas áreas, tem trazido como centralidade o desenvolvimento de pesquisas e discussões sobre a estrutura, funcionamento e aprimoramento do Estágio Curricular Supervisionado como estratégia performativa acerca das solicitações de sua práxis, notadamente na área da saúde como referenciam Saupe (1998) e Rodrigues (2005). Conforme Resolução CNS nº218, de 06 de março de 1997, dentre as categorias reconhecidas como profissionais da saúde de nível superior encontra-se o psicólogo tendo em vista “[...] a importância da ação interdisciplinar no âmbito da saúde ” (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1997).

O exercício da profissão do psicólogo somente pode ser desenvolvido pelo portador de Diploma de formação em psicologia, cujo currículo conste a realização de estágio curricular supervisionado (ECS) ou “estágio obrigatório” como comumente é designado. A este respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do psicólogo em seu artigo 19, prevê que o planejamento dos cursos de formação em psicologia deve necessariamente garantir, conforme Inciso X, o desenvolvimento de “[...] práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado” (BRASIL, 2011).

Parte-se do entendimento de que o estágio é componente e espaço apropriado para construção e aprimoramento da identidade profissional, onde teoria e prática se encontram e os percursos formativos podem ser aproximados, refletidos, reelaborados como crivo do processo científico e elaboração humana historicamente situada.

Por contextualizar as políticas educacionais e os condicionantes sócio-históricos que permitiram a compreensão das problematizações que transversalizam os Estágios Curriculares Supervisionados na área da psicologia no Brasil, compreendeu-se que modificações na legislação e regimentos em torno dos ECS acompanham os movimentos globais do capitalismo, requerendo da estrutura educacional brasileira no ensino superior estratégias no atendimento as demandas sociais e por outro lado às demandas do mercado a partir do ideário neoliberal.

A adequação das demandas educacionais referenciando a reorganização do

capitalismo é apresentado nos trabalhos de Jessop (1998), Afonso (2003), Dale (2009) e Ball; Mainardes (2011). Tais leituras ampliaram a busca e o levantamento de pesquisas sobre a formação em Psicologia em cursos de graduação no Brasil, mais especificamente sobre o percurso formativo durante a formação inicial, tendo o estágio curricular supervisionado como objeto de recorrência. Observamos que nas duas décadas iniciais do século XXI, houve uma expansão numérica da oferta de cursos de Psicologia no contexto do processo de mercantilização do ensino no país e a ausência de reformas curriculares na área conforme Bernardes (2003); Cury (2012); Silva (2010) e Yamamoto (2012).

Para Seixas (2014) a compreensão das políticas do ensino superior passa pela análise de seu papel social ao longo da história e a formação em Psicologia só pode ser entendida na relação com essas políticas “[...] que de uma forma ou outra respondem às demandas do capital internacional” (SEIXAS, 2014, p.34).

É nesta relação conflituosa entre a formação ética e as demandas advindas do capital que o estágio se torna o cerne para investigação e análise no processo de formação na educação superior, bem como as mudanças na matriz curricular dos cursos de Psicologia no Brasil (DCNs) e a instituição da Lei n° 11.788/2008 conhecida como “nova Lei de estágios”, ambas estabelecidas na primeira década do século XXI (MARRAN, 2012).

Na área da psicologia, a Resolução CNE/CES n. 3, de 07 de novembro de 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Psicologia no Brasil – DCNPSI, marco na consideração do ECS na área como um requisito fundamental na formação acadêmica inicial. Dentre outras providências, vale ressaltar que os estágios foram modificados em modalidades obrigatórias em dois eixos: básico e específico. O ECS “[...] básico incluindo o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características do núcleo comum” da matriz curricular vigente e o ECS “[...] específico inclui o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas a competências características de cada perfil” (BRASIL, 2001).

A Lei n° 11.788/2008 rege as práticas estagiárias e direciona a conduta e deveres dos estagiários, docentes, instituições e as fiscalizações. Esta traz como objetivo a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos. E para compreender a validação de uma política é necessário “[...] visualizar a ação de seus agentes implementadores que vivenciaram as dificuldades, os avanços e solicitações trazidas

por ela gerando informações fundamentais para o quadro de avaliação de políticas identificadas” (MARRAN, 2012, p.2)

Portanto, a investigação estabeleceu como eixo de discussão a avaliação do processo de implementação das políticas de ECS no Brasil, como foram recebidas e ressignificadas pelos agentes implementadores no âmbito dos cursos de graduação em Psicologia.

Compreende-se que o estágio promove as interações de ensino-aprendizagem, universidade-comunidade e organizações – sociedade. Desta forma torna-se componente fundamental do projeto pedagógico de um curso de graduação, agregando desta maneira a dimensão da formação acadêmico- profissional articulando teoria e prática, de modo indissociável (SOUZA, 2009).

O recorte da problemática dessa pesquisa situou-se no contexto das alterações na legislação sobre o estágio, precisamente sobre o processo de implementação da política de ECS nos cursos de Psicologia no Brasil, na forma da seguinte indagação: “Que mudanças predominantes foram implementadas quanto à organização e oferta do estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia pós política de estágio no Brasil (Lei 11.788/2008) considerando-se as perspectivas de coordenadores e professores supervisores de estágio dos referidos cursos?”

O desdobramento da problemática solicitou o adentramento no campo da avaliação das políticas de educação superior no Brasil, que embora esteja num processo de construção, expansão e consolidação como descreve Stremel e Mainardes (2019), tem se destacado pela sua relevância, por articular a percepção da realidade a partir de estudos científicos relacionando os problemas educacionais e as políticas desenvolvidas pelo Estado.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de implementação dos estágios curriculares (ECS) dos cursos de graduação em psicologia a partir da visão dos coordenadores e professores supervisores de estágios das instituições selecionadas após a lei de estágios n. 11788/2008. Para o desenvolvimento do objetivo geral desdobrou-se quatro objetivos específicos:

- Contextualizar solicitações e recorrências no campo do estágio curricular supervisionado no Brasil.
- Descrever o processo de introdução de estágio curricular nos cursos de

Psicologia no Brasil;

- Compreender a dimensão das políticas de estágio curricular supervisionado a partir do quadro teórico da abordagem do ciclo de políticas;
- Discutir as alterações predominantes quanto à organização e oferta do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Psicologia nas instituições selecionadas à luz das devolutivas dos respondentes.

Justifica o interesse pela presente pesquisa a primeira formação em psicologia da pesquisadora e a prática docente e de orientação para o ensino médio e fundamental realizada durante três anos que deram lugar as investigações na área da educação.

Do ponto de vista acadêmico-científico o desenvolvimento da presente pesquisa possibilita contextualizar e problematizar a conjuntura atual e os caminhos que a psicologia tem percorrido no Brasil em relação a sua consolidação como profissão e sua história de formação no ensino superior no Brasil, sobretudo por meio das reformulações dos projetos pedagógicos. Mas considerar o estágio curricular frente às profundas transformações no mundo do trabalho e o constante desenvolvimento científico e tecnológico é de grande relevância instigando a universidade a repensar e discutir sobre seu processo formador (SOUZA, 2009). A relevância social, amplia as discussões e olhares sobre o papel e à necessidade recorrente do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Psicologia no Brasil ampliando espaços de conhecimento sobre a natureza e amplitude do mesmo para os universitários da área, bem como as oportunidades sociais na comunicabilidade e exercício da profissão do psicólogo.

Como recorte temporal considerou-se os dez anos de homologação da Lei 11.788/2008 completados no ano de 2018. Portanto foram priorizados a diversificação dos contextos no ensino superior através de quatro instituições distintas como locais apropriados para a coleta de dados, a saber: uma pública, uma confessional e uma privada que deveriam ter o curso de psicologia iniciado há pelo menos de cinco a dez anos a fim de acompanharmos a implementação e desenvolvimento da política a partir de 2008 como será observado no capítulo II.

A exposição deste trabalho foi composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo abordou-se o contexto e questões voltadas ao cenário das políticas educacionais do ensino superior destacando a reforma do

Estado e os direcionamentos dados.

No segundo capítulo percorreu-se em detalhes o rigor metodológico empregado para o tratamento do objeto, à luz da abordagem qualitativa. O terceiro capítulo apresenta os resultados encontrados em relação a análise dos documentos dos cursos, os projetos pedagógicos e os regulamentos, especificando as mudanças e processos de implementação dos estágios. E no quarto capítulo discutem-se os resultados em relação a figura do supervisor, mundo do trabalho e as regulações legais sobre o ECS na perspectiva dos respondentes.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para elucidar questões que ocorrem na psicologia em relação as políticas públicas e mais especificamente implicações para a formação do psicólogo. Dessa maneira compreenderemos melhor e de forma consistente os caminhos que atualmente perpassam a educação superior de nosso país abrindo ao diálogo e a reflexão.

CAPÍTULO I

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE PSICOLOGIA NO BRASIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O campo das políticas educacionais é marcado por mudanças no início do século XXI devido a reestruturação na formação profissional após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores e da “nova Lei de estágios”. Ao considerar a reforma do Estado capitalista emergem tensões sociais e expectativas da comunidade acadêmica quanto a formação e preparação do trabalhador para um mercado de trabalho que solicita competências, habilidades mais amplas ao trabalhador polivalente.

Como referencial teórico para a discussão do contexto das políticas educacionais utilizou-se as contribuições de Palumbo (1994), Jessop (1998), Hofling (2001), Silva (2002), Silva Junior (2002), Salum Jr. (2003), Afonso (2003), Azevedo (2004), Dale (2004), Krawczyk (2005), Brooke (2006), Ball (2006), Azevedo (2011), Shiroma; Garcia; Campos (2011), Marran e Lima (2011), Gomes; Moraes (2012), Marran (2012), Azevedo; Marques; Aguiar (2014), Colombo e Ballão (2014), Barryero; Costa (2015), Lima (2016), entre outros.

A partir das obras apresentadas, estruturou-se o primeiro capítulo centrando-se na análise das políticas educacionais e os impactos quanto ao ECS especificamente para os estudos do curso de graduação em psicologia. Para melhor compreensão da temática o primeiro capítulo foi organizado em quatro seções, a saber: a) contexto das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil: condicionantes sócio históricos, b) itinerário das legislações sobre o estágio no Brasil: algumas pontuações, c) o estágio curricular supervisionado na graduação em psicologia no Brasil a partir de políticas norteadoras e d) políticas de estágio curricular supervisionado em psicologia: demandas e solicitações da área.

1.1 Contexto das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil: condicionantes sócio-históricos

As políticas públicas podem ser compreendidas como o percurso da ação das autoridades constituídas para o enfrentamento e solução de problemas sociais, portanto, correspondem a itinerários que conduzem ou podem conduzir a resolução de problemas enfrentados por uma sociedade (LIMA, 2016). Hofling (2001), a partir de Gobert e Muller(1987), caracteriza as políticas públicas sociais como o “Estado em ação” ou seja, “[...]é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p.31). A educação como setor específico no Brasil e “um recorte das políticas públicas” (LIMA, 2016, p. 30), deve ser compreendida como uma esfera de planejamento de políticas e com intenções que subsidiam os planos de ação.

Por esta razão, Azevedo (2004) observa o enfretamento da tensão que é própria na investigação da educação como política pública. A autora classifica a política educacional como:

[...] policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na politics – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 2004, p.VIII).

Palumbo (1994, p.49) define que “[...] a política é o que se pretende realizar através de uma ação governamental”. Ela seria o efeito cumulativo de todas as ações, decisões, e comportamentos das pessoas que implementam uma política pública. Para o autor elas seriam “[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes [...]” (PALUMBO,1994, p.35). O estudo das políticas públicas possibilita a compreensão do governo e processo de interação complexa com os orçamentos dos entes federados, por exemplo e de quem recebe os benefícios das atividades governamentais e capacita quem as estuda de determinar os ideais de democracia que devem ser mantidos numa sociedade.

Para os que estudam as políticas públicas educacionais no Brasil é fundamental perceberem não somente os programas de cada governo, mas os discursos e termos referidos nas reformulações das políticas, pois carregam ideologias. Ideologias estas que podem viabilizar ou inviabilizar os interesses do

Estado-nação, em detrimento de agendas impostas por organizações ou por outros países. Os frutos de acordos realizados em prol do desenvolvimento da economia ou de quitação de dívida externa podem submeter e sujeitar as políticas educacionais como uma forma de negociação. Ao considerar este aspecto, Azevedo (2004, p.59) afirma que não se pode desconhecer que tanto o programa de ação (policy) pode ser construído em função de decisões políticas (politics), como pode refletir as “[...] relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade”. Nesta direção, a globalização veiculada pela dinâmica do capitalismo determina norteamentos no campo educacional.

Nos estudos sobre a globalização e educação destacam-se os do autor Roger Dale (2004) que examina os efeitos da globalização sobre as políticas e as práticas educativas nacionais denominando assim a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” que é desenvolvida pelo autor. A concepção define “[...] forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 423). Para o autor a globalização afeta as políticas e as práticas educativas nacionais e implica na apreciação da natureza e da força do efeito extranacional. Ele estuda o que pode ser afetado nas políticas e como é que esse efeito acontece nacionalmente, mas que não são completamente independentes do lugar e situação de cada país em relação a economia global.

Segundo Afonso (2003, p.41) esta perspectiva, “[...] enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização”, pois constitui a força da globalização, “[...] e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros”.

Esta sobreposição dos Estados pode ser compreendida também como a formação dos blocos de poder, constituídas por alianças de classes burguesas europeias, que concentram suas relações estruturais e conjunturais com o capital imperialista dos Estados Unidos (JESSOP,1998). Desta forma os países que não participam destas relações acabam se enfraquecendo economicamente.

O fortalecimento destes blocos se deve ao cuidado que os Estados imperialistas têm com os interesses internos de suas classes dominantes e também

com os interesses do capital imperialista dominante norte americano bem como dos interesses dos demais capitais imperialistas, na medida em que estes se articulam no processo de internacionalização. Esta formação de blocos resultou em dificuldades para o Estado na conciliação de suas respostas aos “[...] imperativos econômicos cada vez mais insistentes com as demandas mais gerais de manutenção da dominação política de classe e da coesão social”. Jessop (1998, p.21)

A fim de alcançar a internacionalização do capital, os países em desenvolvimento fazem acordos diretamente com países dominantes ou através das agências multilaterais. No caso do Brasil as relações com o Banco Mundial começaram em 1946 (SILVA, 2002), com a OECD no início dos anos 90, mas somente em 1997 tornou-se membro do Centro de Desenvolvimento da OECD e desde 2000 o Brasil participa das avaliações do PISA - pesquisa internacional que ocorre trienalmente que avalia sistemas de educação em todo mundo testando as habilidades de estudantes de 15 anos (OECD, 2018).

A reforma de Estado proposta em 1990, acompanhou os eixos neoliberais disseminados no mundo e de forma enfática na América Latina, adentrando sem muita resistência no Brasil. Para Salum Jr. (2003) o alvo central dessas políticas seria o de diminuir a participação do Estado nas atividades econômicas e abalar alguns dos fundamentos legais do Estado nacional-desenvolvimentista, em parte assegurados pela Constituição de 1988. As características centrais desse ideário eram as seguintes:

[...] o Estado deveria transferir quase todas as suas funções empresariais para a iniciativa privada; teria que expandir suas funções reguladoras e suas políticas sociais; as finanças públicas deveriam ser equilibradas e os incentivos diretos às companhias privadas seriam modestos; haveria também restrição aos privilégios existentes entre os servidores públicos; e o país deveria intensificar sua articulação com a economia mundial, embora dando prioridade ao Mercosul e às relações com os demais países sul-americanos (SALUM Jr, 2003, p. 44).

A materialização desses ideais foram as mudanças drásticas nas relações “[...] entre mercado/Estado e a ordem de prioridades do Estado em relação aos segmentos socioeconômicos, tanto em termos patrimoniais como institucional (SALUM Jr. 2003, p.44). A educação sofreu alterações em todos os níveis através de intervenções e concessões nas políticas educacionais.

Krawczyk (2005, p.808) afirma que na trajetória da elaboração da LDB, pode-se

observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, “[...] reformulando as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando assim a alteração da correlação de forças ocorridas na sociedade”.

Alguns indícios das mudanças foram os debates em torno de temas como qualidade e gestão na educação, que na década de 80 não eram presentes devido as questões que ocorriam em relação a acessibilidade da educação para a maioria dos brasileiros. Após o alcance de 97% de matrículas da população em idade escolar, “[...] o foco dos problemas educacionais passa a ser a permanência e o percurso com sucesso da escolarização de crianças, jovens e adultos” (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2014, p.5).

Ball (2006, p.12) afirma que a concepção de formas de qualidade advém da narrativa ideológica conservadora de governos com estratégia organizacional que seguem modelos comerciais de gerenciamento. Nesta direção o autor aponta que “[...] os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade e a lógica e cultura do novo gerencialismo”.

Porém, a discussão da qualidade na educação brasileira, “[...] se desenvolveu sob dois enfoques antagônicos: o da qualidade total¹ e o da qualidade social²” Enquanto que o discurso na década de 80 perdeu força com o emprego da palavra gestão e/ou administração como sinônimo de práticas tecnicistas, na década de 90 surge “[...] uma perspectiva de gestão — que rompeu com paradigmas anteriormente imperantes — ancorada na defesa da participação consciente dos sujeitos nas decisões atinentes aos sistemas de ensino e/ou às decisões escolares” (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2014, p. 5 e 9).

Esse antagonismo pode ser considerado estratégico já que o caminho para

¹O conceito de qualidade total corresponde a uma “educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais-, uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo” (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2014, p.5).

²Qualidade social apresenta-se como um direito humano, prima pela redistribuição da riqueza econômica e social produzida, da educação foge às métricas das avaliações estandarizadas, à formação de meros trabalhadores e consumidores para o mercado capitalista e a perpetuação das desigualdades socioeconômicas (MELO; SANTOS, 2018).

alcançar a qualidade social é o caminho da gestão com os mesmos referenciais do neoliberalismo, ou seja, o discurso mudou, mas não a essência. Para os autores Azevedo Marques e Aguiar (2014, p.9) trata-se na verdade do “ressurgimento ou do revigoreamento da abordagem tecnicista da educação e da gestão, reatualizada com as roupagens que, em última instância, os rumos da acumulação lhe impingiram”. O termo gestão ganhou vulto novamente da abordagem da gestão vinculada aos referenciais próprios da corrente neoliberal.

Desta forma são colocadas as políticas *top – down*³ que se sobreponham a realidade e características do país em detrimento do alcance de metas realizados pelos acordos com instituições multilaterais. Assim as políticas supranacionais podem ser absorvidas sem grandes impactos.

A aprovação da Constituição de 1988 incorporou as demandas sociais, resultado de mobilizações oferecendo aos cidadãos a participação da democracia social, mas sem deixar de contemplar a demanda da reestruturação produtiva. Porém o exercício da democracia social não corresponde ao exercício da democracia política (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2014). Acolhendo as mobilizações ofereceu aos cidadãos a falsa sensação de participação nos processos da escola, mas que na verdade responsabiliza a sociedade, caso não esteja dando certo, a educação é colocada para o setor privado e assim o Estado estaria livre para as negociações com o mercado (KRAWCZK, 2005) e passa a assumir a função de Estado Avaliador.

Dissociando os valores quantitativos dos valores qualitativos e vice-versa do que se denomina qualidade (AZEVEDO, 2011), surgem dificuldades na real avaliação sobre a qualidade e desempenho dos alunos brasileiros. Os sistemas de avaliação implantados pelas políticas públicas advindas das organizações multilaterais “[...] não levam em conta o caráter processual do ensino e das aprendizagens, privilegiando a qualidade a partir do chamado “produto final”” (AZEVEDO; MARQUES; AGUIAR, 2014, p.10).

³Top- down significa do inglês de *cima para baixo*. É uma corrente teórica sobre implementação de políticas públicas e seus defensores tentam estruturar um processo de implementação que atinja os objetivos da legislação e minimize os pontos de veto, ou seja, desenvolvem processos de implementação que diminuam possíveis desvios dos objetivos fixados na implementação. Não consideram o ciclo de construção da política como um processo e sim de forma linear. E hierárquico, pois visualizam a implementação da política como uma fase de mera execução (SEGATTO, 2012).

A existente migração de políticas educacionais de avaliação de países em condições educacionais e políticas diferentes, complica a sustentação e a formulação original da política em solo brasileiro. Brooke (2006, p.380) declara que “[...] a transferência dessas políticas para o Brasil pode inclusive se mostrar inviável em razão das diferenças quanto ao nível de desenvolvimento”.

As avaliações são importantes a fim de que o Brasil olhe para a educação em relação a si própria e em relação a outros países. Para Brooke (2006) a avaliação não competente da educação reflete a falta de acompanhamento dos contribuintes sobre os investimentos realizados no Brasil que consensualmente são considerados sempre insuficientes. A eficiência dos investimentos atuais é pouco discutida bem como a possibilidade de métodos alternativos para o uso dos recursos públicos. E afirma que nas discussões existentes outro consenso é que “[...] tudo que se gasta em educação é considerado bem gasto” (BROOKE, 2006, p.384). Cabe aqui dizer que seria adequado a avaliação de implementação das políticas, visto que o Brasil as negligencia (FARIA, 2003) adotando medidas diferentes a cada governo fragmentando projetos que foram captadores de recursos.

Além das políticas de avaliação, as reformas educacionais buscam implementar a competitividade impondo o ritmo da agenda neoliberal com tendência de mercantilização dos serviços educacionais e a privatização da educação do ensino superior.

Nos governos FHC (1995-1998 / 1999-2002) foram concedidas sanções que favoreciam a criação e o crescimento de um setor privado para o lucro, principalmente devido ao abrandamento das exigências (de renda e organização curricular) e a diversificação das instituições. Segundo Barreyro e Costa (2015, p.21) o Brasil tinha a aparência de privatização, ou seja, implementou através das políticas, transferência de instituições públicas para o setor privado, mas como o crescimento dos lucros privados. O governo agora injetaria dinheiro no setor privado, além de isentar diversos impostos a instituições privadas com fins lucrativos. Através das políticas de empréstimos em 1999, para estudantes o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil para o Ensino Superior) impulsionaram 69,8% das matrículas em instituições privadas em 2002.

A expansão do Ensino Superior como um processo de mercantilização do ensino no país, colaborou para a transição do sistema de Ensino Superior no Brasil, que antes

de 2010 era considerado de elite, tornou um sistema de massa (GOMES e MORAES, 2012).

Silva (2002) descreve como foi que o Estado Brasileiro foi gradualmente abdicando das ofertas de serviços educacionais para o setor privado. Foi na década de 80 com da dívida externa que o Brasil e outros países da América Latina permitiram que o Banco Mundial e o Fundo Monetário assumissem a tarefa de enfrentamento do problema. Desta forma os gestores internos das organizações tiveram acesso as estatísticas e dados sociais do país intervindo também nas políticas sociais, já que conheciam agora o mercado promissor dos serviços públicos para o investimento privado. Através da opção por um governo de viés neoliberal, as forças políticas e a mudança na concepção educacional pública no país estavam instaladas.

Para a autora uma das estratégias seriam a conversão do ensino superior privado em escolas técnicas e profissionalizantes a fim de preencher ocupações no mercado de trabalho. Em consequência o governo sancionou a lei 9.424/96 que veta investimentos a educação infantil, médio e de jovens e adultos. As políticas públicas que emanam do Banco Mundial são contencionistas, pois reduzem o investimento público para transferi-los aos empresários, e compensatórias já que as políticas são dirigidas aos interesses restritos de alcance insuficiente e temporário.

O discurso de que a educação vai mal, mobilizou e mobiliza ainda grupos de empresários e agências multilaterais em concessão com o governo federal para a superação dos graves problemas sociais. A resposta do Brasil são as parcerias com a Unesco, BIRD/Banco Mundial. O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado (SILVA JUNIOR, 2002). Shiroma, Garcia e Campos (2011) analisaram o texto Todos pela Educação, uma articulação entre empresários, organizações multilaterais e MEC e a adesão do MEC ao compromisso foi a incorporação de suas metas no PDE.

Outro orientador de políticas para o Brasil é a OCDE. Segundo o relatório da OCDE de março de 2018 a instituição declarou que está atualmente realizando uma garantia de qualidade examinando novamente o Sistema de Ensino Superior do Brasil e de que este projeto é realizado em parceria com a CONAES e a CAPES (OECD, 2018).

Ambas organizações possuem ideário capitalista onde a racionalização da

educação acompanha a lógica da economia e ideologias dos blocos dominantes que são transferidos para o Brasil. A reestruturação ou modernização produtiva visa reformas nos currículos e no perfil dos estudantes principalmente do ensino superior.

Jessop (1998, p.28) baseado nas idéias de Poulantzas afirma que “[...] o Estado capitalista procede a intervenções maciças, de modo a adaptar e ajustar o sistema à socialização das forças produtivas”. Como podemos observar na educação: as privatizações de ensino superior, as pontuações por números de produções científicas, os currículos remodelados enfatizando a força de trabalho e o perfil dos estudantes com a ideologia da racionalidade instrumental.

É nesse contexto contraditório das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil que se encontram os cursos de psicologia e seus respectivos estágios. As solicitações das DCN's e depois da Lei de Estágios marcaram tensões em relação a formação desses novos profissionais.

A presença do estágio é notável em quase todas as Diretrizes Curriculares Nacionais garantindo uma carga horária total significativa (MARRAN, 2012) o que demonstra a valorização das forças produtivas e o confronto que ronda o estágio entre aqueles que o defendem como interesse da escola e aqueles que querem por meio dele a obtenção da mão de obra barata (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

1.2 Itinerário das legislações sobre o estágio no Brasil: algumas pontuações

Conforme Cunha (1986) os primeiros cursos superiores surgiram em 1808 no Brasil e o ensino não tinha características universitárias. As universidades privadas começaram a surgir em 1889, ano da proclamação da república. Até este momento o desenvolvimento do ensino superior era lento e seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas (MARTINS, 2002).

Mesmo com a independência política em 1822 em quase nada avançou. A elite poderosa não via vantagens na criação de universidades. Martins (2002,p. 4) afirma que “[...] a ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política”.A partir Constituição da República (1891), a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal.

As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. A formação do núcleo de ensino superior só teve início com a vinda da família real portuguesa e seu desenvolvimento foi voltado para a formação profissional sob controle do Estado. Segundo o autor o modelo adotado combinou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal, e o modelo napoleônico que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica.

A ausência de discussão e iniciativas em refletir as relações entre mundo do trabalho e educação no Brasil podem ser decorrentes do modelo ensino pragmático adotado. A discussão é atual, “[...] especialmente quando refletimos sobre o espaço do estágio”, bem como a legislação que regulariza a relação trabalho e escola (SOUZA; OLIVEIRA; BUENO, 2010, p.132).

Segundo Zotti (2004) o pensamento pragmatista persiste na relação entre educação e trabalho e na definição de “preparação para o trabalho”. A concepção atrelada é de “melhoria de vida”, que perpassará por toda a vida escolar, mesmo que não haja conjuntura de profissionalização. As mudanças na matriz curricular, geralmente ocorrem em momento de transição democrática, e acabam por responderem a antigas reivindicações o que não significa uma modificação de qualidade na condução da política educacional.

Muitas das mudanças na educação do país também puderam refletir o contexto e interesses de cada época. O contexto da década de 30 pode ser considerado como primórdio das legislações do estágio curricular e a aproximação das primeiras legislações criadas no Brasil. A ideologia política do nacional-desenvolvimentismo permeou o Brasil inaugurando a segunda etapa do desenvolvimento industrial (1930-1964), com o modelo “substituições de importações”. Com o crescimento industrial o Estado passa a ser o principal centro de decisão da política econômica. Para atendimento do novo modelo econômico a educação escolar foi considerada necessária ao maior número de pessoas para desenvolver economicamente o país no contexto da industrialização/urbanização (ZOTTI, s/d).

O ensino que se constituiu numa proposta pragmática, oferecia disciplinas tradicionais e disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões (XAVIER, 1990).

Os estágios funcionavam no Brasil na década de 30 à sombra de atividades

escolares. Os registros de leis eram pontuais para atividades específicas de ensino como por exemplo o Decreto-Lei 20. 294 de 12 de agosto de 1931 que Autorizava a Sociedade Nacional de Agricultura a alienar uma parte dos terrenos do Horto Frutícola da Penha para a promoção do ensino das especialidades fruticultura e floricultura e a horticicultura por meio da exploração agrícola. A Escola Prática de Horticultura, recebeu a permissão a partir do decreto-lei e deveriam aplicar o produto da renda na fundação atendendo a sociedade do Distrito Federal e não comercializando-as. Veja o Art. 5º:

No regulamento de que trata o art. 3º deverá ser previsto o ensino profissional de horticultura, em cursos rápidos e gratuitos, em proveito dos pequenos lavradores do Distrito Federale suas proximidades, sem prejuízo dos demais cursos que forem realizados na escola (BRASIL, 1931) grifo nosso.

Situações como esta em todo o país podem ter motivado as discussões e criação das Leis Orgânicas do ensino, nos níveis secundário (formação geral e profissionalizante) e ensino primário nos anos 1937 a 1946. O ministro Gustavo Capanema empreende novas formas de ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino. São elas:

- a) 4073/42 Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) 4048/42 Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);
- c) 4244/42 Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) 6141/43 Lei Orgânica do Ensino Comercial.
- e) 8529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) 8530/46 Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) 8621 e 8622/46 Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)

Segundo Souza; Oliveira; Bueno, (2010) a partir da década de 40 percebe-se as primeiras relações entre educação e trabalho; bem como a discussão e a implementação do estágio enquanto prática profissional de aprendizagem contrariando que tal aproximação se deu somente na década de 70.

Colombo e Ballão (2014, p.174) afirmam que “[...] desde a década de 1940, diversas normas legais buscaram regulamentar o estágio no Brasil”. O Decreto-Lei nº 4.073/42, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial. Embora existisse formalmente uma lei,

o estágio não se efetivava como ato educativo devido não prever a formalização entre escola e empresa. O Decreto-Lei traz o seguinte: “Art. 48. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial” (BRASIL, 1942). Nesta Lei, o estágio foi concebido como “um período de trabalho” e que angariava mão de obra de baixo custo devido as brechas na legislação e por considerar esta atividade “mero trabalho”. A figura do docente se faz importante, mas não regulamenta como deve ser realizado este controle. No final da década de 60 o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002 “[...] definindo a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa”, mas que favoreciam as empresas (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.174). Um dos artigos da lei enfatiza que:

Art. 2º - As empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão.

- a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;
- b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa;
- c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio;
- d) o horário do estágio [...]

Conforme a lei, o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. No artigo Art. 3º estabelecia que não haveria vinculação empregatícia.

Na década de 70 encontramos alguns decretos: o Decreto nº 66.546/70, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77. No Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970 foram definidos os estágios práticos para o ensino superior, mas somente para algumas áreas como engenharia e tecnologia e os cursos da área da saúde não foram contemplados na ocasião pela lei (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

O Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975, regulamentou o estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal. No final da década de 70, a Lei 6494/77 caracterizada como a primeira legislação que trata do estágio, pois considerava o aluno regularmente matriculado e frequentando o curso. Passou a existir o documento Termo de compromisso entre a instituição de ensino e a instituição concedente (MARRAN, 2012). Mas somente como

o Decreto nº 87.497/82, a lei 6494/77 foi regulamentada. Lembrando ainda que na mesma década a Lei nº 5.692/71 (LDB), fixou as diretrizes e bases da educação, impondo a profissionalização a toda escola secundária nacional, enfatizando a necessidade do estágio como fator complementar à formação do educando permitindo

[...] a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação” com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas) (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.175).

Nas décadas de 70 e 80, não são observadas mudanças significativas na legislação quanto ao papel do estágio como elemento de formação para o estudante (SANTOS, 2019). No governo FHC, nos anos 90, “[...] que o estágio sofreu as primeiras intervenções em nível conceitual”. O conceito distinguia melhor “[...] entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de um maior esclarecimento ou busca de aproximação entre o contexto da formação acadêmica entre o âmbito teórico e o prático” (MARRAN e LIMA, 2011, p. 3).

O alargamento na questão conceitual da legislação contribuiu para a não consideração do estágio como um elemento de formação plena do estudante, e a situação se perpetuou por seis décadas de 1940 a 2000 (COLOMBO e BALLÃO, 2014) desde as primeiras legislações até a Lei no 11.788/08 (SANTOS, 2019).

Com a aprovação das DCNs, o Estágio Curricular Supervisionado ganhou atenção especial, pois passou a representar uma das principais questões que compõem a agenda de discussões das instituições formadoras no processo de implementação de seus vetores em distintas áreas do conhecimento em nível de FORGRAD (Fórum de Pró-Reitores de Graduação) (MARRAN; LIMA, 2011).

No ano 2000 o ForGRAD publica o documento “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível” como expressão de mudanças para os estágios buscando

[...] caminhar na direção da transdisciplinaridade, abrindo mão das disciplinas auto-referenciadas, para enxergar e assimilar as disciplinas afins. O restabelecimento da prática transdisciplinar no ensino permitirá desfazer os limites entre prática, estágio, situação problema, problematização, extensão e pesquisa, pois todos os elementos serão princípios formativos do ensino de graduação (FORGRAD, 2000, p.10 e 11).

Segundo Marran (2012) após a recomendação feita pelo Ministério do Trabalho

com uma notificação recomendatória n. 741/2002 e as imposições das agências internacionais no contexto da reestruturação produtiva sobre as políticas educacionais no Brasil, as IES despertam para a necessidade de se repensar o estágio e em 2002 o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD promove o I Encontro Nacional de Estágio, seguidos por mais 2 encontros nos anos seguintes e até 4 encontros em 2010, um dos aspectos centrais na discussão refere-se à articulação teoria e prática superando as dicotomias entre elas.

Diante do conjunto de fragilidades da legislação de estágio no Brasil, “[...] aumentavam as solicitações sobre a necessidade de se elaborar uma nova legislação que fosse capaz de prever e promover mecanismos para evitar as situações em que o estagiário fosse visto com mão de obra barata” (MARRAN, 2012, p.17).

O ForGRAD de 2004 chamava a atenção para a importância do estágio configurar-se como determinante instrumento da formação profissional do acadêmico e isso só acontece com acompanhamentos mediante supervisões, ao fazer a articulação formação inicial e inserção social do profissional. Devido a precariedade de legislações que norteavam o estágio, a Comissão Nacional de Estágios do ForGRAD (2004) elaborou um documento estabelecendo alguns direcionamentos às IES, que fariam parte das reivindicações para a nova legislação como carga horária máxima dos contratos de estágio não obrigatório, fixada em até 30 (trinta) horas semanais e não superior a (6) seis horas diárias, por aluno e sendo compatível com o horário escolar. Podendo ser admitido o máximo de 40 horas semanais, desde que o estágio seja realizado fora do período letivo. Nesta direção o ForGRAD e seus direcionamentos foram fundamentais para o processo da Lei 11.788/2008 (MARRAN, 2012).

A Lei do Estágio (Lei no 11.788/2008) significou um avanço devido ao fato de o estágio ser concebido como componente curricular e contribuiu para que se estabelecesse a relação entre o estudante e a empresa evidenciando assim o processo pedagógico. Porém, esse processo foi árduo com a existência (histórica) de um confronto de interesses, “[...] entre aqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que focavam o interesse das empresas” (COLOMBO E BALLÃO, 2014, p.172)

Com a nova Lei os regimentos e normas foram melhor definidos sobre o posicionamento de professores, coordenadores, instituições e alunos na inserção da

prática garantindo a finalidade do estágio como componente pedagógico e atendendo as necessidades dos profissionais preparados para o mercado de trabalho. Na ampliação das discussões sobre o estágio, a nova proposta veio como uma tentativa de atender a “[...] aquisição dos conhecimentos exigidos e formação ética articulada aos parâmetros técnicos científicos, previstos pelas orientações do Sistema Único de Saúde –SUS, desde 1988” (MARRAN, 2012, p. 2).

Bem como o controle e rigor trazidos pela lei, tanto para o estagiário quanto para as empresas concedentes, com a exigência de relatórios dos estudantes a cada semestre e das empresas, bem como a regulação da duração de estágio, de até no máximo dois anos, e outras medidas (BRASIL, 2008).

O tratamento diferenciado dentro da empresa, e a escola como responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático- pedagógico de maneira formal foram as grandes mudanças na nova Lei. (COLOMBO e BALLÃO, 2014).

Se por um lado a lei organizou as relações escola/empresa, trazendo rigidez aos acordos, defendendo o processo de aprendizagem e conceituando legalmente o estágio como pedagógico, por outro atende demandas da reestruturação produtiva. O que traz à tona duas questões: Após a Lei melhorou a qualidade dos estágios? Os estágios após a lei contribuem para uma formação de qualidade? No início do percurso formativo, o indivíduo pode se deparar com o dilema em “consolidar uma formação ética ou atender às demandas advindas do capital” (SANTOS, 2019, p.10).

Ao considerar as questões realizadas, a próxima seção, discutirá as políticas reguladoras de ECS na graduação de psicologia no Brasil e que maneira a mudanças contribuíram para essa área de atuação.

1.3 O estágio curricular supervisionado na graduação em psicologia no Brasil a partir de políticas norteadoras

O itinerário das políticas norteadoras de ECS na graduação de psicologia desdobrou-se em pelo menos dois momentos: de 1940 com a inserção de estágios para obtenção de diplomas até 1962 marco da regulamentação da profissão e currículo mínimo e a instituição dos estágios universitários. E no segundo momento é de 1962 a 2004 até o momento da mudança do currículo mínimo para as novas diretrizes.

Anteriormente fez-se necessária a compreensão do contexto para o

desenvolvimento da psicologia até o momento das práticas de estágio na década de 40. O desenvolvimento da área da Psicologia como ciência e profissão deve-se muito à organização do campo universitário (FURTADO, 2012). Segundo Soares (2010) a história da psicologia é escrita por médicos (1900-1920) devido aos estudos de psicologia experimental, métodos da psicologia, criminologia entre outros estudos que realizavam nas primeiras faculdades de medicina no Brasil (Bahia e Rio de Janeiro). A psicologia era utilizada para tratamentos e estudos, mas só a partir de 1950 foram criadas as cadeiras de Psicologia no campo médico.

Após este período, surge a fase das atividades dos educadores (1920- 1960) de sólida cultura científica e o trabalho das Escolas Normais. Desta forma fecundou-se a Psicologia Brasileira, através da dedicação à cátedra, e da experimentação psicológica. Vale lembrar a disciplina de psicologia nos currículos de pedagogia foram inseridos na Reforma de Benjamim Constant desde 1890, sendo um marco para a inserção da psicologia na legislação nacional (SOARES, 2010). Os Laboratórios de psicologia, que surgem no final do século XIX, foram importantes no desenvolvimento da psicologia no País servindo como locais de intervenções baseados nos saberes de Psicologia aplicada, “[...] como importantes centros de capacitação do ensino de psicologia” (SEIXAS, 2014, p.80)

Através dessas iniciativas os estágios em psicologia começaram a partir das especializações na década de 40. Nesta época não existiam cursos de graduação em psicologia no Brasil. Para obtenção do diploma de psicólogo eram cursadas outras graduações em 3 anos e, faziam –se os estágios em serviços psicológicos e obtinha –se o diploma. Rudá; Coutinho; Almeida- Filho (2015, p.60) descrevem que a formação em psicologia “[...] era desenvolvida através de cursos de especialização ou mesmo cursos breves de preparo técnico.”

Soares (2010, p.20) ressalta alguns momentos importantes na legislação que outorgaram o Diploma de Psicólogo. Em 13 de abril de 1946, a Portaria nº 272 aprovou as instruções reguladoras da execução do disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. A portaria se refere em seu artigo 1º aos diplomas de especialização e no art. 5º do Decreto-lei de que trata esta Portaria, era para os seguintes: 1) Psicólogo; 2) Físico; 3) Químico; 4) Biólogo; 5) Geólogo; 6) Geógrafo; 7) Historiógrafo; 8) Etnógrafo; 9) Administrador Escolar. E o Parágrafo Único: Os candidatos que pretendiam ter o diploma de

especialização de psicólogo deveriam ser aprovados nos três primeiros anos do curso de Filosofia, bem como em cursos de Biologia, Fisiologia, Antropologia, Estatística, e em cursos especializados de Psicologia. Bem como o estágio em serviços psicológicos, a juízo dos professores.

E a ampliação da concessão de diploma para Psicologia Educacional no dia 13 de maio de 1946, através de Portaria nº 328, ampliando as expedidas pela Portaria nº 272, de 13 de abril do corrente ano. Para obtenção do diploma era necessário a aprovação nos 3 primeiros anos do curso de Pedagogia, aprovação em curso de Psicologia da criança e do adolescente, aprovação em Psicologia do Anormal, aprovação em curso de Psicologia da Personalidade, estágio em serviços de Psicologia Aplicada e frequência a seminário de métodos e pesquisas psicológicas (SOARES, 2010).

Com o diploma já era possível o exercício profissional. As profissões de formação universitária eram chamadas aqui no Brasil (por volta de 1870), de profissão e logo depois de profissões liberais e as que não exigiam formação universitária e adquiridas na prática do ofício, eram denominadas ocupação. Furtado (2012) baseado nas ideias de Coelho (1999) afirma que no caso da psicologia ela foi construída histórica e socialmente; não necessitando de regulamentação oficial para garantir a sua existência. Muitas foram as profissões/ocupações, hoje plenamente reconhecidas, que seguiram a mesma trajetória do reconhecimento social e que são respeitadas mesmo não sendo regulamentadas. Furtado (2012, p.74) declara que “as profissões adquirem prestígio e são valorizadas de acordo com a necessidade social de suas funções e conhecimentos”.

A presença da psicologia no contexto universitário se deu na década de 30 (SOARES, 2010; FURTADO, 2012). Psicologia Aplicada aos Problemas da Educação foi a primeira disciplina psicológica introduzida, pela primeira vez, no currículo de um curso universitário em 1931. Essa disciplina foi destinada à formação de professores secundários ou professores de Escolas Normais e fazia parte do currículo do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo (SILVA, 2010).

No ano de 1947 foi criado um curso de especialização para a formação de profissionais aberto aos graduados em Pedagogia, junto à Cadeira de Psicologia Educacional. Silva (2010, p.34 e 35) afirma ter sido este “o primeiro curso superior a fornecer espaço para uma formação mais voltada para a aplicação da Psicologia, que

ainda era teórica, já que não havia serviços destinados a oferecer estágios e a prática da Psicologia em situações reais”.

Aos poucos os primeiros cursos de graduação em psicologia foram criados, primeiramente no Rio de Janeiro em (primeiro de janeiro de 1953) (PUC- RJ), no estado Rio Grande do Sul (30 de junho de 1953) (PUC- RS) (YAMAMOTO, 2006) e depois em São Paulo (USP) em 1957 (SILVA, 2010). Já a primeira pós-graduação nessa área foi criada em 1966, também na PUC – RJ, após a regulamentação da profissão, em 1962 (YAMAMOTO, 2006; FÉRES- CARNEIRO, 2013)

Esse breve histórico nos apresenta a morosidade em que os conhecimentos técnicos e práticos foram inseridos na formação de psicologia no Brasil até chegar o momento e espaço na legislação do estágio universitário que contemplasse tais aspectos. Pode-se dizer que o que era urgente eram as liberações de profissionais no mercado e nos centros acadêmicos. Porém tomando o objeto estágio tanto para a concessão legal para o trabalho quanto para as pesquisas na academia o estágio se fazia presente em ambos sem muitas regulamentações. Uma possível explicação é de que “[...] a maior parte dos estudos históricos realizados no país não tinha como foco a formação do psicólogo, mas sim a profissão ou a ciência psicológica” (SEIXAS 2014, p.76).

Em 1962 a psicologia é instituída e regulamentada com seus dispositivos formais e em 1975 o fim do processo de profissionalização da psicologia no Brasil (PEREIRA e PEREIRA NETO, 2003).

Em agosto de 1962 o estágio em psicologia foi instituído a partir da Lei nº 4119 (BRASIL, 1962a) que previa a sua realização acompanhado de observações práticas dos alunos em Instituições de suas localidades, a critério dos professores do curso. No mesmo ano o CFE, emitiu o Parecer nº 403/62 (BRASIL, 1962b) no qual constava a implementação do currículo mínimo, o primeiro currículo oficial no Brasil que instaurava a formação do psicólogo em três níveis, bem como previa as determinações de tempo e direcionamento de formação: a) bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; b) licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional.

As modalidades bacharelado e licenciatura não possuíam exigências de

estágios, somente a formação em psicologia deveria ter o estágio curricular, por isso o acréscimo de um ano a mais, diferente das demais modalidades totalizando pelo menos 500 horas de atividades estágio que se desenvolva em situação real e obedecendo à imediata supervisão dos órgãos responsáveis. (BRASIL, 1962b). No funcionamento do currículo mínimo era privilegiado parcelamento de disciplinas como didática para a transmissão de conhecimentos, bem como os estudos realizados eram isolados dos problemas e dos processos concretos do contexto social em a aprendizagem é realizada por meio do acúmulo de informações (BERNARDES, 2012).

A crítica estendida aos currículos mínimos, denunciava-os de “rígidos e ineficazes pelo Parecer nº776/97”, bem como os programas de estágios que acompanhavam a “[...] ideia fragmentária presente de forma difusa nas políticas educacionais” (MARRAN e LIMA, 2011, p. 3). Neste Parecer nº 776/97 de 3 de dezembro de 1997, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais indo ao encontro da proposição realizada no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) de 1999 que assegurava que as IES poderiam ter Currículo mais amplo. O compartilhamento do ideário da flexibilização curricular de ambos foi assimilado e documentado nas instâncias executivas e responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

As DCNs surgem mediante a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, transformando as políticas educacionais e estabelecendo “[...] uma tipologia de homem correspondente”, modificando principalmente a formação de profissionais no nível superior (MARRAN e LIMA, 2011, p.3). Portanto, são passíveis de críticas devido ao atendimento ao neoliberalismo e à redução de horas no total geral do tempo de estágios (SANTOS, 2019).

Após a aprovação das DCNs pelo Ministério da Educação em 1997 o SESu e o CNE criaram uma comissão de 17 profissionais da área da psicologia para compor a Comissão de especialistas que apresentaria a reforma curricular. Essa comissão resolve abrir o debate com entidades acadêmicas estendendo – o até 1999. Após esse período, a Minuta das diretrizes é apresentada com certas inconsistências entre o que a comissão propôs e a carta de Serra Negra de 1992 estendendo o debate. Em 2001 é realizada uma audiência pública para discutir a nova proposta para as diretrizes. Desta audiência foram geradas muitas dúvidas dividindo as posições e alegações da

proposta ser um retrocesso as conquistas alcançadas, mas mesmo com críticas a proposta foi aprovada de imediato o que gerou descontentamento e manifestações em frente ao Ministério da Educação e alterando a comissão de homologação que recoloca o documento para o debate. O Ministério da Educação, devido às resistências das entidades e a supressão de termos importantes discutidos, não homologou o documento fazendo-o retornar duas vezes a reescrita. Desta forma abrindo novamente o debate que perdurou até a concretização da Resolução nº 8 CNE/CES de 2004 (SEIXAS, 2014). Embora tenha-se críticas a respeito das DCNs devido ao atendimento ao neoliberalismo entre outros aspectos, para Seixas (2014, p.114) a forma de orientação das DCNs

[...] permite garantir um padrão de formação, com competências e eixos pré estabelecidos, mas não restringem as escolhas feitas pelos cursos quanto ao cabedal de teorias e técnicas à disposição da Psicologia, nem projetos eventualmente ousados e inovadores, tanto teórico como instrumentalmente.

O autor considera as DCNs um avanço considerando que o currículo mínimo apresentava três áreas clássicas na formação sendo unidisciplinar, clínica e conservadora. Com o advento das DCN's de Psicologia, algumas mudanças substanciais eram requeridas na matriz curricular. dentre as quais a oferta do ECS que antes era somente no último ano após serem cursadas todas as disciplinas teóricas durante quatro anos do curso agora deveria estar ao longo do curso. A proposta das DCN's era a de que a formação fosse organizada em núcleos comuns que correspondiam as disciplinas e estágios básicos que transversalizassem o curso de Psicologia obrigatório a todos. E as ênfases curriculares que correspondiam disciplinas e estágios profissionalizantes de acordo com as dimensões de atuação específicas que o aluno escolhesse cursar. Para Naves, Silva, Peretta, Nasciutti, Silva, (2017, p. 68) a normativa das DCN's "[...] abriu possibilidades para uma maior articulação entre teoria e prática".

Ao considerar algumas mudanças, as "[...] Diretrizes Curriculares da Psicologia aboliram a divisão da formação em três habilitações. Adotou-se uma terminalidade única, isto é, a de psicólogo" segundo a Resolução nº 2, de junho de 2007, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) que corresponde ao que em outros cursos é chamado de bacharelado.

A formação em licenciatura também requer a prática de estágio conforme a Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia faz saber: “[...] § 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino” (BRASIL, 2011).

Segundo Bernardes (2012, p. 221) os estágios da psicologia se estruturavam no Currículo Mínimo em três estágios tradicionais Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia do Trabalho. Com as ênfases das DCNs, boa parte desses cursos foi reduzida de três para dois estágios, “[...] pois vincularam os mesmos às ênfases, sob a condição de obrigatoriedade do curso de ofertar ao menos duas delas aos alunos. As ênfases, além de uma ou outra disciplina, foram reduzidas aos estágios”.

O autor acredita que o ponto central seja a expressão definidora de ênfases vinculada a caracterizá-las como os domínios consolidados da Psicologia, que são as áreas de conhecimento hegemônicas associadas diretamente aos campos de atuação que, historicamente, sustentam determinados modos do exercício profissional em Psicologia. Ou seja, as mudanças os saberes consolidados já existentes são os anteriores: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia do Trabalho e que essas mudanças podem não trazer noções novas e sim ser herdeiras de certa racionalidade prática, e produz nos processos das reformas curriculares a hegemonia histórica da Psicologia aplicada (BERNARDES, 2012).

Em relação aos estágios, a formação em Psicologia oferece estágios básicos e estágios específicos, que devem compor 15% da carga total do curso. A proposta das DCNs para um currículo generalista é de 4.050 horas de estágio para a formação de psicólogo, tempo inferior ao de 500 horas de estágio proposto no Currículo Mínimo (SANTOS, 2019, p. 11). Considerando mais as horas de estágio para licenciatura e bacharelado que é de 3.200 horas, a formação pode ter até 800 horas, não podendo ultrapassar o período de 5 anos de curso (LISBOA; BARBOSA.; 2009, p. 732).

Para Hoff (1999, p. 20), em relação à duração dos estágios pós DCNs, “[...] salienta-se uma duração anual menor, menos densa, da formação do psicólogo frente a outros cursos afins”, como Odontologia, Terapia Ocupacional, Medicina,

Fonoaudiologia e Serviço Social. Para a autora, os estágios diluídos em 5 anos “[...] mascara a redução da carga horária total em relação ao atual currículo pleno de muitos cursos”.

Os únicos indicativos encontrados para tais mudanças, segundo Hoff (1999, p.20), baseado no que propõem Feitosa, Bastos, Bori, Galvão, Gomes (1997) são os Padrões de Qualidade para Cursos de Graduação em Psicologia. Ele declara que, por se tratar de uma proposta de formação generalista, os estágios, previstos antes pelo Currículo Mínimo e agora pelas DCNs, são “insuficientes”. Outro caminho pode compreender as Diretrizes Curriculares como “[...] dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática”, que “[...] caracterizam formas específicas de governo”, como declara Bernardes (2012, p. 220).

A redução dos estágios contribui para menor tempo da realidade que os alunos vivenciarão como profissionais, exigindo a complementação da formação com cursos de especialização, o que descaracterizaria a formação generalista (SANTOS, 2019). Para Bernardes (2012, p. 222) a formação em Psicologia no Brasil “jamais foi generalista”. O autor considera uma formação com dupla especialização precocemente estabelecida: localizada geralmente na atuação clínica e no “[...] modus operandi centrado no indivíduo, individualizante e intimista”. Frente a estas questões vejamos as demandas e solicitações do estágio curricular supervisionado em psicologia na próxima sessão.

1.4 Políticas de estágio curricular supervisionado em psicologia: demandas e solicitações da área

As demandas e solicitações das políticas de estágio curricular supervisionado em psicologia condizem com o crescimento e ampliação dos cursos nos últimos anos. Conforme o Inep (2017) o ensino superior apresentou 8.286.663 alunos matriculados. Deste universo temos os alunos e cursos de psicologia conforme o quadro a seguir:

Quadro 1: Cursos, matriculas e instituições que oferecem cursos de psicologia no Brasil

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO			NÚMERO DE CURSOS DE PSICOLOGIA			MATRICULAS		
Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
77	561	638	96	679	775	26.946	233.948	260725

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2018).

Das 2448 universidades, juntamente com centros universitários e faculdades existentes no Brasil, 566 instituições oferecem o curso de psicologia e modalidades de psicologia como a licenciatura. Em todo o país são 708 cursos de psicologia com aproximadamente 250.000 alunos. O crescimento do número de cursos de psicologia no Brasil pode ser verificado em três momentos segundo Lisboa e Barbosa (2009): o primeiro na década de 70, o segundo na década de 90, e o terceiro, na primeira década do século XXI. O primeiro grande crescimento parece estar relacionado à Reforma Universitária realizada em 1968, momento da aprovação de uma enorme quantidade de cursos, principalmente na área de ciências humanas e Letras.

O segundo momento de crescimento em 1997 se deve a promulgação da nova LDB que expressou uma estreita sintonia com o ideário e a agenda neoliberais, o que se traduziu, na prática, em ações de cunho mercadológico que privilegiam a quantidade em vez da qualidade do ensino. Lisboa e Barbosa (2009) baseados nas ideias de Gomes (1996) declaram que essa rápida expansão dos cursos de Psicologia não esperou pelos professores qualificados. E que a falta de qualificação docente transformou o currículo que já tinha seus inúmeros problemas em um ensino cheio de artificialidades.

Em 2006 configurou-se o terceiro crescimento que parece estar relacionado à promulgação da LDB quase 10 anos antes, mas que continuou em contribuir com as políticas que favorecem a soberania do mercado como gestor maior dos serviços do setor (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Alguns dos problemas apontados nos cursos de psicologia após a mercantilização da educação superior déficit na qualificação docente, carência de atividade de pesquisa nas instituições privadas e uma predominância do conceito médio (C ou 3) em todas as avaliações dos cursos (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Em decorrência das expansões das instituições privadas, muitos cursos funcionam à noite, porque exigem poucas instalações e têm à disposição recursos humanos de fácil recrutamento. Muitos cursos, apesar de abrirem no período matutino, vespertino ou integral acabam por não as preencher, mantendo uma quantidade muito menor de estudantes matriculados nesse turno. Segundo Lisboa e Barbosa, (2009, p. 732) a organização de turnos mais adotados nos cursos de psicologia é o “matutino e noturno”, mas verifica-se o predomínio do período noturno, quando são abertas. Os

autores afirmam que que “a formação inicial do psicólogo brasileiro ocorre predominantemente à noite”.

Outra questão são as ofertas de estágios e formação teórica que se distancia da aplicação da técnica. Sendo assim, “[...] a área clínica assumiu preponderância em relação às demais em função de sua aplicabilidade, já que as demais áreas apresentavam um viés de formação eminentemente teórico e de distanciamento da aplicação das técnicas, ou pela dificuldade de promoção de estágios” (SILVA, 2010, p.56).

Embora a formação profissional de Psicologia tenha sido construída e formada como profissão de atuação de clínica restrita e prática individual privada os cursos de Psicologia devem promover estudos sobre o mundo do trabalho e sobre a atividade de trabalho desenvolvida no Brasil, de modo a aproximar o futuro profissional da realidade, dos desafios, dos conflitos, oferecendo-lhe novas modalidades de estágios a fim de perceber variadas demandas (SANTOS, 2019).

É necessário que se ofereçam novas modalidades de estágio “[...] com todas as provocações e desacomodações que isso implique” para os alunos e professores. A atuação da Psicologia possui fortes tendências históricas para se manter numa posição “[...] alienada diante das necessidades da sociedade brasileira” (WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 80).

O aluno precisa conhecer a realidade da Psicologia no Brasil quanto à sua evolução científica com base nos estudos e atendimentos quaisquer das necessidades apresentadas pela realidade brasileira. Por isso a proposta de formação e o início do percurso formativo devem exigir do aluno a inserção na realidade brasileira que ele desconhece num primeiro momento e muitas vezes espera observar fenômenos psicológicos por meio dos quais possa fazer interpretações e aplicar as teorias clássicas aprendidas; porém o que encontra são problemas sociais, como a pobreza (SANTOS, 2019).

Segundo Hoff (1999, p. 22) o eixo de conteúdos epistemológicos e históricos é inexistente nas DCNs, pois não há referência à Psicologia no Brasil. A autora cita que os alunos precisam se apropriarem da história da Psicologia nacional e seu status atual; a ampliação das áreas tradicionais (clínica, escolar, organizações) incluindo a área comunitária/ institucional e os vários demandas desdobramentos de atuações

como a Psicologia Jurídica, Psicologia Hospitalar, postos de saúde, ambulatórios de saúde mental, Psicologia dos Esportes, do Trânsito, etc. Considera também que o aluno deva conhecer as interfaces e os conflitos com outras áreas, como o ilustram situações atuais envolvendo a Psicopedagogia, recursos humanos, o terapeuta holístico, etc. E que o aluno conheça a realidade brasileira tanto nos compromissos da formação como entre os tópicos dos conteúdos.

Para Wojciekowski, (2013, p. 80) muitos alunos não conseguem sair das práticas tradicionais devido ao não rompimento com uma lógica assistencial e ampliação de seus princípios para o acesso e a compreensão do que se considera cuidado. O ensino tecnicista também inviabiliza o “[...] avanço dos profissionais nas intervenções nos serviços (de saúde, assistência, entre outros) independentemente dos locais de atuação”.

Segundo Pereira e Pereira-Neto (2003), embora a área clínica seja preferida pela maioria dos psicólogos, o mercado se encontra saturado. É preciso que no início do percurso formativo dos alunos de psicologia sejam apresentadas outras áreas de atuação que vêm se expandindo, como a psicologia da saúde, jurídica, do trânsito e do esporte.

Conforme Yamamoto (2012), embora a Psicologia tenha alcançado um bom crescimento, como em número de profissionais, em outras áreas de atuação, como a saúde, não são tão perceptíveis os sinais de desenvolvimento. O autor deixa claro que as atividades mais exercidas no setor público são aplicação de teste e psicodiagnóstico, ou seja, atividades clínicas. A formação e as práticas profissionais em Psicologia ainda não visualizam o alcance social e o compromisso político. E afirma que todas as vezes que as práticas profissionais que não estejam alinhadas a determinada abordagem teórico- metodológica e voltadas para a transformação social, são consideradas desqualificadas, pois contribuem para a “[...] ação política do psicólogo a ser recolocada sempre no âmbito individual” (YAMAMOTO, 2012, p. 13).

Corroborando com Yamamoto (2012), Dimenstein e Macedo (2012) declaram que a atuação da Psicologia no SUS, especialmente com os serviços de atenção primária à saúde, bem como de saúde mental, colocam a profissão em uma realidade ainda distante da formação que se conhece. Discutem sobre as ferramentas de trabalho e o aparato teórico-técnico da Psicologia que são utilizadas no SUS com comunidades de baixa renda e sobre a efetividade da atuação dos psicólogos.

Para os autores essa situação sugere que muitas demandas deveriam incluir intervenções interdisciplinares que contassem com a atuação de equipes multiprofissionais. A inserção dos psicólogos no SUS ocorreu no Brasil em meados de 70 e na década de 80 devido ao movimento da Reforma Sanitária e Psiquiátrica. Inúmeras contratações foram realizadas ocorrendo a expansão da psicologia ao atendimento na área da saúde no país mobilizando a categoria no aproveitamento na implementação de ambulatórios decorrente do momento político. Em virtude de o trabalho clínico tradicional não apresentar grande significado social, a categoria foi alvo de inúmeras críticas, pois o trabalho era destinado a uma pequena parcela da população e despreocupando-se com os problemas sociais, além de estar impregnado de forte conteúdo ideológico individualista. Como as respostas foram insatisfatórias às questões sociais cotidianas, a categoria foi perdendo sua legitimidade social, “[...] o que impulsionou os profissionais a buscarem novas formas de inserção no mercado de trabalho” (DIMENSTEIN e MACEDO, 2012, p. 237).

Portanto é importante abrir inserções em espaços e agendas de trabalho até então não acessadas desde a graduação, revendo e ressignificando as conhecidas e reproduzidas práticas no percurso formativo, assumindo e problematizando as novas competências de hoje requeridas no fazer psicologia (SANTOS, 2019). Percebe-se que ao mesmo tempo que as políticas de estágio promovem a flexibilidade do profissional em atuar em várias áreas, os currículos após a DCNs não conseguem ampliar o tradicionalismo na formação dos psicólogos através dos estágios. Pode-se dizer que frente a mercantilização do ensino, a formação do psicólogo é forçada a moldar-se a realidade pela a busca das pós- graduações.

Nascimento, Manzini e Bocco (2006, p. 19): declaram que o mesmo movimento que legitimou e regulamentou o exercício da profissão dos psicólogos no Brasil “[...] também instituiu o título profissional de especialista em Psicologia, circunscrevendo o trabalho em diversas áreas”. É através do estágio curricular supervisionado que as habilidades serão desenvolvidas. Boicotando o estágio os alunos deverão recorrer obrigatoriamente as especializações. Dessa forma, a cada nova aprovação de especialidade os saberes na área da Psicologia “[...] delimitam a prática dos psicólogos em conhecimentos específicos, produzindo assim domínios de saber demarcados”.

As especializações são descritas pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF) por meio da Resolução CFP 03/2016 em 12 áreas da Psicologia: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito;

Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia; e Psicologia da Saúde (CFP, 2016). Há críticas em relação a algumas especializações como o caso da psicologia hospitalar. Os autores Alves, Santos e Alves (2019) consideram a designação da psicologia hospitalar como uma especialização da psicologia ser um equívoco que foi amparado pelo Conselho Federal de Psicologia mediante a Resolução 03/2016 (CFP, 2016), que instituiu uma psicologia hospitalar como área de especialização da psicologia e não da psicologia da saúde.

Alves, Santos e Alves (2019, p.182) baseados na idéias de Yamamoto e Cunha (1998) afirmam “[...] que a psicologia hospitalar não deveria ser compreendida como uma nova área, ou como campo autônomo, pois, se assim fosse, designaria um local aonde desenvolver a intervenção profissional, e não um campo de atuação”. O trabalho hospitalar não deve ser enquadrado como uma especialização por ser considerado uma atuação no campo da saúde. Defendem as práticas de saúde em psicologia voltadas para a compreensão dos processos de prevenção de doenças e de promoção da saúde. A saúde geral deve ser orientada observando os problemas físicos e sua vinculação aos fatores psicossociais. E afirmam que “[...] seu principal objetivo é a saúde dos indivíduos em seus meios sociais” (ALVES, SANTOS e ALVES, 2019, p.183).

Segundo as autoras o trabalho no campo da saúde deve ser realizado através de programas institucionais com base no conhecimento epidemiológico da população assistida. Desta forma a intervenção do psicólogo se amplia para além das práticas clínicas e da saúde mental visando a saúde global das pessoas inseridas em seus coletivos sociais. Como proposta de trabalho sugerem: “[...] prevenção de doenças, promoção de saúde e o desenvolvimento de estratégias coletivas para a potencialização dos recursos de saúde de um coletivo social” (ALVES, SANTOS e ALVES, 2019, p.183). Em qualquer campo de atuação da psicologia, principalmente no início do percurso formativo, exige-se o trabalho da supervisão. Este fator é importante, pois acompanha o estagiário diretamente no seu desenvolvimento e formação profissional. E de forma indireta tendo acesso a aquilo que acontece no campo que seria a “[...] percepção e comunicação do estagiário, sobre o serviço prestado à comunidade” (OLIVEIRA-MONTEIRO; HERZBERG; OLIVEIRA; SILVARES, 2014, p.219).

Para Oliveira-Monteiro; Herzberg; Oliveira e Silvares (2014) dentre as funções do supervisor acadêmico estão: ensinar, treinar, monitorar e avaliar a fim de acompanhar integralmente o processo de supervisão. A atuação ética do supervisor ou do supervisionando não possui dispositivos de maior controle institucional. Percebem que as DCNs para os cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004) não tratam de delimitações da supervisão e a Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008), coloca dentre as obrigações das instituições de ensino, indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário. Para os autores,

Há aspectos legais e éticos envolvidos na supervisão de estágios em cursos de Psicologia brasileiros, ainda sem limites claros no que tange às funções de cada um dos envolvidos, o que pode oferecer oportunidade de conflitos de natureza ética no exercício das funções de professor/supervisor de estágio em Psicologia, especialmente aquelas relacionadas a responsabilidades, tanto do estudante/ estagiário/supervisionando quanto dos usuários dos serviços do estágio (OLIVEIRA-MONTEIRO et. al., 2014, p.218)

As questões éticas pertinentes à supervisão bem como o desdobramento do objeto, foram discutidas e analisadas quanto aos prejuízos que atingem a formação profissional e a população atendida. São muitos os desafios que envolvem os estágios curriculares supervisionados e o estudo do presente objeto elucidará caminhos para o contexto estudado como os desdobramentos a seguir.

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO DA PESQUISA: ASPECTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

As pesquisas e publicações sobre as políticas educacionais brasileiras compõem a existência de dois grupos: os que pesquisam a natureza teórica sobre os processos de formulação de políticas e os que estudam a análise e avaliação de programas políticos específicas. Ball e Mainardes (2011) observam a relevância de refletir em que medida os estudos de natureza teórica contribuem para os estudos das políticas específicas incorporando e estabelecendo interfaces e debates com a produção de conhecimentos no campo das políticas.

Ao considerar as políticas intra - inter e transnacionais exige-se um instrumento coerente que acompanhe as políticas atuais por conta das mudanças estruturais na sociedade e na economia, que reorganizam os processos de reestruturação produtiva, levantando questões que devem ser problematizadas no campo da pesquisa educacional.

Embora exista um número considerável e crescente de estudos em políticas no País (FREY, 2000; FARIA, 2003; SOUZA, 2003; MOSNA, 2014; MEDEIROS, 2016; OLIVEIRA, 2013; REIS, 2018; PASSOS, 2017 entre outros) observa-se que quando se trata especificamente da avaliação sobre o estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia no Brasil não há registros de estudos que privilegiem tal temática. Portanto, o tratamento do objeto e o referencial teórico metodológico requerem consistência e coerência com um recorte epistemológico e uma suficiente análise interpretativa das devolutivas a fim de que ocorra o desdobramento de futuros trabalhos.

O processo de implementação do ECS na graduação de psicologia na visão dos coordenadores e professores que acompanham os estágios especialmente após a aprovação da Lei de estágios dimensionou o rigor epistemológico e a coerência e consistência na fundamentação teórico- metodológico. Para tal tarefa escolheu-se a abordagem o ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994). A luz da literatura especializada (LIMA, 2003; GAMBOA, 2003; BOGDAN e BIKLEN, 1994; CHIZZOTI, 2003) o quadro metodológico orientado pela abordagem qualitativa como fundamentação da construção do instrumento de pesquisa e sua razão procedimental.

O presente capítulo foi organizado em duas partes. Primeiramente com a exposição da abordagem teórica desdobrando-se em dois pontos: avaliação de políticas públicas: diretrizes e percursos e dimensões e contextos do ciclo de políticas em Stephen Ball. Na segunda parte abordagem qualitativa e a sistematização da coleta de dados descreve-se a fundamentação da pesquisa qualitativa e os desdobramentos do objeto em cinco pontos: a) a pesquisa qualitativa no campo educacional, b) entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados, c) caracterização das instituições e respondentes da pesquisa, d) etapas do processo de coleta de dados: diretrizes e desenvolvimento, e e) procedimentos utilizados na análise das devolutivas dos respondentes.

2.1 O ciclo de políticas em Stephen Ball como abordagem teórico-analítica

O campo da política educacional está em permanente construção e expansão e cada vez mais percebe-se o interesse dos pesquisadores por esse campo de pesquisa com o crescimento no número de pesquisas, publicações, periódicos, eventos e grupos de pesquisa sobre política educacional tendo-o transformado num “[...] campo consolidado enquanto espaço de discussão, debate e pesquisa” (STREMEL, TELLO, MAINARDES, 2014, p.4).

No entanto, uma das necessidades apresentadas neste campo é de aprofundar e expandir as publicações que abordem aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa sobre as políticas educacionais, especialmente no contexto da América Latina.

A política educacional em busca de bases epistemológicas tem vivenciado algumas discussões sobre quadros alternativos. Em 2006 aproximadamente iniciaram-se no Brasil alguns debates sobre o lugar do quadro teórico na política educacional como base epistemológica. Mainardes, um dos orientandos de Ball, trouxe para o Brasil apontamentos e discussões sobre o ciclo de políticas a partir da perspectiva pós-estruturalista.

Enquanto estudos de origem norte-americana (PALUMBO, 1994) apresentam o ciclo de políticas de forma linear, Stephen Ball faz esse tipo de proposição intercadeada, olhando para a sociedade e para as relações que existem percebendo as estruturas e as relações estruturais entre cada contexto a partir da base

epistemológica em Foucault e outros autores. Sua obra é fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias, pois utiliza contribuições de autores como Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para Cunha e Souza (2014, p.509) a análise de políticas se assenta na perspectiva do pós-estruturalismo devido considerar a atuação dos sujeitos e as relações de poder entre eles, independente do “contexto/campo” em que atuam. As políticas não podem ser analisadas ou reveladas em seu “texto/discurso” com o objetivo de se extrair uma verdade fixa e universal como propõe o estruturalismo e sim “[...] precisam ser consideradas envolvidas em um processo de produção de significados”.

De acordo com Beech e Meo (2016, p.4) esta abordagem supera “[...] as visões lineares e simplistas das políticas que são analisadas como uma produção acabada do estado que as escolas implementam ou não”. Esta enfatiza a complexidade dos interesses e influências existentes nos contextos ao definir as políticas educacionais. Segundo os autores, mesmo sendo uma visão pós-estruturalista sobre políticas, não implicou em ignorar as capacidades e estratégias criativas que os atores escolares têm de traduzir, reapropriar e colocar em ação as políticas em contextos sócio históricos e institucionais específicos (BEECH; MEO, 2016).

Mainardes (2006, p.49) destaca que a natureza da política educacional é complexa e controversa e que essa abordagem enfatiza “[...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” sendo assim uma abordagem dinâmica.

Segundo Beech e Meo (2016, p.4), Ball reconheceu a necessidade de considerar que escolas e professores fazem políticas, mas ao mesmo tempo eles são constituídos por elas. Concepção esta que o impediu de ficar preso em posições objetivistas ou subjetivistas, características da teoria social contemporânea. Esta abordagem não pretende dar respostas definitivas e prontas aos problemas estudados, mas de problematizar “[...] aspectos das políticas que tendem a ser naturalizadas e, ao fazê-lo, desestabilizam as "verdades" através da implantação de estratégias tão variadas como genealogia, análise de redes e etnografia”.

Considerando que esta abordagem privilegia as políticas públicas e concentra o rigor, coerência e consistência na fundamentação teórico- metodológica, optamos pelo desvelamento do objeto a partir do quadro analítico proposto por Ball e seus colaboradores, a abordagem do ciclo de políticas, uma vez que possibilita o tratamento das políticas da educação, mais especificamente a implementação da política de estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia após a Lei 11.788/2008 segundo a percepção dos coordenadores e professores.

Tal abordagem permite analisar sujeito, objeto e contexto, elementos indispensáveis à triangulação das relações intrínsecas e extrínsecas da pesquisa, o que implica “[...] ser necessário analisar as relações de objetividade- subjetividade, tensões e encaminhamentos”. Bem como o quadro de análise de Ball que viabiliza o estudo da política pública de estágio abrangendo “[...] condicionantes de suas orientações, processos históricos e inclinações do conceito e instrumentação da avaliação e qualidade da educação” (MARRAN, 2012, p.32 e 33), apresentando – se, desta forma, suficiente e viável para a presente pesquisa.

2.1.1 Avaliação de políticas públicas: diretrizes e percursos

As políticas públicas são respostas do Estado frente as necessidades apresentadas de um povo. As políticas públicas são formuladas a partir das expressões sociais que evidenciam não somente necessidades vigentes, mas também históricas (XAVIER; SANTOS; MATHIAS, 2017). O percurso da política pública pode ser definido com os seguintes fatores: “[...] a definição da agenda, a formulação da própria política, sua legitimação, gestão, implementação e avaliação” (SOUZA, 2003, p. 16).

Para Frey (2000) a existência das políticas constitui-se das fases: de formulação, da implementação e do controle dos impactos ou avaliação das políticas na resolução de problemas. A fase da avaliação tem o objetivo básico de obter informações úteis sobre o desempenho dos programas, identificando problemas, levantando práticas mais eficientes e recolhendo lições para reconfigurar o processo de planejamento e formulação das políticas a fim de aumentar a sua eficácia. Esta fase corresponde a um procedimento sistemático de levantamento e análise de dados visando identificar os resultados de um programa, a aferir a sua relevância, em confronto com os objetivos estabelecidos inicialmente (HOLANDA, 2003).

Trevisan e Bellen (2008, p.531) afirmam que na fase da avaliação deve-se realizar investigações sobre os “déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder extrair consequências para ações e programas futuros”. A etapa da avaliação permite a decisão da suspensão ou o fim do ciclo político caso os objetivos do programa não tenham sido atendidos. Sendo favorável a avaliação, cabe a iniciação de um novo ciclo, ou seja, “[...] uma nova fase de percepção e definição de problemas”.

Ao considerar a proposta política como um ciclo, o agir público corresponde a uma sequência de elementos do processo conduzindo as adaptações do programa e reformulações viabilizando o controle de impacto não “[...] exclusivamente no final do processo político, mas pode – ou até deve – acompanhar as diversas fases do processo” (FREY, 2000, p.229).

Destacando a diferença da **avaliação política** da **avaliação das políticas**, Marran (2012, p. 38) baseada nas ideias de Figueiredo e Figueiredo (1986) afirma que a **avaliação política** consiste em analisar a “[...] dimensão de unidade de uma política pública, consoante a sua viabilidade, os eixos que dificultam ou obstaculizam o seu desenvolvimento”, ou seja, o propósito da política e se este, “[...] contribui para se pensar elementos que constituem o cerne das preocupações sociais e os encaminhamentos possíveis e tangíveis para a realidade dos grupos sociais”.

A **avaliação política** é avaliação da política pública em si, “[...] desde seus pressupostos e fundamentos políticos”, e se uma política pública está cumprindo com sua tarefa em ser caracterizada como uma política atendendo as demandas sociais, diferentemente da **avaliação das políticas** que “[...] pode ser compreendida como uma etapa” que avalia ou mensura seus programas e sua utilidade e função no contexto social de uma política já concebida da qual tal programa faz parte (FINKLER; DELL'AGLIO, 2013, p.127).

A **avaliação das políticas** detecta os fracassos, os obstáculos, mas acima de tudo a validade para a realidade observada que pode ser aferida com a avaliação dos impactos. Vale destacar que a avaliação dos impactos é bem mais complexa e pode ser considerada como um tipo de avaliação de programas dentre muitas outros produtos e técnicas de avaliação. Trata-se de uma investigação mais exaustiva abordando “[...] desenho, arranjos operacionais, impactos sociais mais abrangentes –

no tempo e no território –, e sobre a capacidade de inovação e redesenho frente ao contexto dinâmico em que operam os programas e projetos”. É neste momento que avalia-se a intervenção programática formulada e se esta conseguiu provocar mudanças na realidade social que a originou (JANNUZZI, 2014, p. 28 e 29).

Os desenhos citados podem ser a avaliação *ex-ant* e avaliação *ex-post*. A avaliação para desenho *ex-ant* “[...] refere-se ao conjunto de procedimentos técnicos para produzir informação e conhecimento, em perspectiva interdisciplinar”. A avaliação para o desenho *ex-post* tem a “[...] finalidade de garantir o cumprimento dos objetivos de programas e projetos (eficácia), seus impactos mais abrangentes em outras dimensões sociais, ou seja, para além dos públicos-alvo atendidos (efetividade) e a custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência)” (JANNUZZI, 2014, p. 26).

No Brasil a avaliação no campo das políticas públicas passa a ganhar evidência a partir dos anos 90 com a reestruturação do Estado e políticas de avaliação no governo FHC. Trevisan e Bellen (2008, p.532) baseados nas ideias de Mello (1999) revelam que um dos motivos da expansão das análises sobre as políticas públicas no Brasil foi “[...] a difusão internacional da ideia de reforma do Estado e do aparelho de Estado passou a ser o princípio organizador da agenda pública dos anos 1980-90, o que provocou uma proliferação de estudos de políticas públicas” impulsionada pela transição democrática de admiração pelo Estado, mas que agora era direcionado para a sociedade civil.

Desde essa época o Brasil tem caminhado com as reformas nas políticas públicas, mas em 2018 a Casa Civil, o Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), o Ministério da Fazenda (MF), o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP) e o Ipea, com a colaboração do Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e África Lusófona da Fundação Getulio Vargas (Clear/FGV) e do Centre for Public Impact (CPI) e contribuições da equipe técnica do Banco Mundial, trabalharam juntos na elaboração de um guia prático de análise *ex-ant* na avaliação das políticas públicas. Este guia contém um roteiro básico de tópicos a serem refletidos e respondidos no momento de formulação de uma nova política, na expansão ou na reformulação de uma política já existente. O documento contém as seguintes diretrizes:

i) direcionar ações para a busca de resultados para a sociedade, encontrando soluções tempestivas e inovadoras para lidar com a limitação de recursos e com as mudanças de prioridades; e, ii) de modo mais direto e específico, avaliar as propostas de criação, expansão ou aperfeiçoamento de políticas públicas e de concessão de incentivos fiscais – aferindo, sempre que possível, seus custos e benefícios – postas no art. 4º, incisos I e VII, do Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, que estabeleceu a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2018, p.7).

As políticas públicas serão reformuladas de forma gradual e terão princípios norteadores que visam “[...] a racionalização do gasto público, priorizando as políticas públicas eficientes, com foco na melhoria da prestação de serviços e na redução dos custos, com o cidadão posicionado no centro das decisões governamentais” (BRASIL, 2018, p.7). O propósito é avaliar em que pontos o gasto público é pouco produtivo procurando fazer mais com menos recursos e priorizando a efetividade e a eficiência das políticas públicas a fim de viabilizar o Novo Regime Fiscal instituído pela Emenda Constitucional no 95/2016, que impôs limite de gastos definido por período de vinte anos.

As avaliações são necessárias a fim evidenciar problemas e obstáculos e promovendo resoluções para a melhoria e qualidade dos projetos e programas. Porém, corre-se o risco da não neutralidade das avaliações. Vale ressaltar que nos programas e projetos desenvolvidos e implementados existem marcas deixadas pelas disputas políticas e por relações de poder (FREY, 2000). O desenho original das políticas tem se modificado para o tripé eficiência, eficácia e efetividade das ações públicas, porém os “[...] os implementadores é que fazem a política, sendo fundamental verificar as condições em que a desenvolvem e sua disposição sobre a política em avaliação” (Marran, 2012, p.43)

Lopes (2006, p. 34) afirma que “[...] nem sempre investigam a ação da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política”. Por isso, compreende-se a importância sobre a análise das políticas educacionais, processos e implementações e a avaliação devido as demandas advindas do mercado e Estado sobre a educação e se elas são efetivas para os que vivem essas políticas ou se servem para os atendimentos de demandas adversas. Considerando o campo das políticas educacionais com recorte para a política de estágio a partir da Lei 11.788/2008 propõe-se uma avaliação de política *ex-post* que segundo Holanda (2003) é uma política que já existe e está em andamento por mais de 10 anos. Como opção analítica recorreu-se as orientações do ciclo de políticas de Ball e seus

colaboradores (BOWE e BALL, 1992; BALL, 2001, 2006; BOWE, BALL e GOLD, 1992). Para a compreensão sobre os fundamentos e orientações da abordagem do ciclo de políticas, recorreu-se a literatura especializada sobre a temática (MAINARDES, 2006; MAINARDES e MARCONDES, 2009; LOPES e MACEDO, 2011; FANNIZZI, 2015).

2.1.2 Dimensões e contextos do ciclo de políticas em Stephen Ball

Stephen Ball vem desenvolvendo pesquisas e publicações de livros e artigos desde o início da década de 1980 sobre temas variados como o impacto das reformas sobre o trabalho, mercados educacionais, etnografia, micropolítica, reformas educacionais, privatização da educação, entre outros analisando-os e articulando-os aos “[...] conceitos de justiça social, poder, desigualdades sociais, classes sociais e discurso”. A característica dos trabalhos de Ball possuem uma perspectiva “desconstrucionista” e de “críticas ao contexto macrossocial” (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Uma de suas críticas é sobre a implementação das políticas. Para ele, a implementação não ocorre como um processo linear. O processo de traduzir a política é extremamente complexo com alternâncias nas modalidades de texto e atuação. A implementação para Ball corresponde em: “[...] converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.303).

Segundo Mainardes (2006), Ball (1994a) reconhece a importância da análise do Estado, porém, não se limita à perspectiva do controle estatal e argumenta ainda que a análise de políticas exige uma compreensão das relações de mudança entre o macro e o micro e suas interpenetrações.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball acolhe a natureza complexa e controversa da política educacional encadeando os processos macropolíticos e micropolíticos que ocorrem em contextos que se associam. Stephen Ball identifica **5 contextos específicos** que podem auxiliar na compreensão da política pública, a saber: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Em estudos que adentram a primeira década do século XXI, há na obra de Ball (1990, 1992, 1993, 1994a e outros), a ênfase de que os **três contextos** iniciais em 1994, no livro

Education reform: a critical and post-structural approach, Ball (1994b) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros **dois contextos** ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O **contexto de influência** é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, daí ser “[...] nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Consequentemente, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Nem sempre o discurso em formação recebe apoio e “[...] outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p.50).

Fanizzi (2015) destaca que as mudanças e substituições de gestão de um governo podem ocasionar rupturas no contexto de influência devido as mudanças de partidos com substituições das crenças partidárias enfraquecendo o poder de influência e dependendo do grau de rivalidade entre os partidos e oposição de valores, políticas são abandonadas para serem colocadas novas que correspondam os princípios e valores do novo governante.

São destacados aqui as contribuições para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais feitos por Ball. A disseminação de influências internacionais pode ser entendida como o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideais, (b) o processo de “empréstimo de políticas” e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado. A outra forma seriam os patrocínios com agências multilaterais oferecendo soluções primeiramente financeiras, mas com permeabilidade política (como no caso do Brasil) (MAINARDES, 2006, p. 52).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que Ball (1998) destaca as ações do contexto de influência. Declaram que para o autor a convergência de políticas no mundo global pode ser explicada pelos vínculos entres políticas de diferentes países que constroem políticas comuns ou genéricas capazes de fortalecer a economia através da educação, ou seja, colonização da política educacional e constantes empréstimos do mundo empresarial para o mundo educacional. As políticas genéricas seriam: o neoliberalismo, a teoria da escolha pública e o novo gerencialismo, a nova economia

institucional, e a performatividade. Percebe-se aqui o que chamamos de blocos, mas Ball não faz referência a este termo devido a se referir a uma agenda comum global. A difusão dessas políticas é concebida através de comunidades epistêmicas, ou seja, circulação internacional de ideias que constroem quadros discursivos de soluções políticas. Ainda destaca que essas políticas genéricas são muitas vezes submetidas a conflitos locais desenvolvidos pelo quadro discursivo que é difundido, reforçado pela ação das comunidades epistêmicas.

O segundo contexto refere-se ao território de elaboração de documentos de definições políticas. O **contexto da produção do texto**, explicita o discurso, os documentos gerados que dão forma à política, logo, ao “[...] passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores”. Para o autor os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, “[...] que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e competem para controlar as representações da política”. Portanto, “[...] as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p.52)

Para Lopes e Macedo (2011, p.260) “[...] no geral, produz-se documentos genéricos pouco claros, projetando um mundo idealizado”, ou seja, esses textos correspondem para Ball textos híbridos que propiciam o jogo político. O texto deve ser lido pelo autor tendo em vista esse contexto do jogo político em que foi produzido.

As consequências onde são vivenciados os resultados das políticas executadas podem ser observadas no **contexto da prática**. Este contexto “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Os professores e outros profissionais da educação “[...] exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p.51).

É neste contexto que a política é definida como discurso compreendidos pelas relações de poder e redefinindo as ações e constrangimentos. Os discursos, ou seja, as práticas constituem o objeto e as regras do jogo e as lutas em torno dos significados da política em questão (LOPES e MACEDO, 2011).

Ball (2006, p.26) declara que isto acontece porque “[...] as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Elas lançam questões para os atores e esses precisam responder de forma criativa. Ball ilustra essa questão como se fosse uma peça teatral.

Por isso Ball (2006, p.24) contesta o isolacionismo, ou seja, a desconexão da pesquisa da política educacional da arena geral da política social realizada por pesquisadores, pois restringe as possibilidades de interpretação. Ball afirma que os atores que vivem os dramas da educação e precisam ser vistos neste contexto da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. Desta forma o pesquisador perceberá o “[...] impacto e os efeitos em diferentes famílias do desenvolvimento de múltiplos mercados sociais e concomitantes mudanças no estado do bem-estar”.

O quarto contexto do ciclo de políticas – **o contexto dos resultados ou efeitos** – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Mainardes (2006) considera mais apropriada a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de resultados. Em entrevista concedida, Ball considera que o contexto dos efeitos e de estratégias poderiam ser “[...] incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente”, mas de que não seria útil separá-los pelo contrário, podem ser pensados de outra maneira não impedindo que os contextos possam “[...] aninhados” uns dentro dos outros (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306).

Clareando a questão exposta, o contexto da prática é sentido nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade que também são pertencentes ao contexto dos efeitos das políticas. Mas é no contexto dos efeitos que as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes e que pode haver negligenciamento dos efeitos gerais e de segunda ordem se observados ou determinados seu impacto somente na prática.

O contexto de efeitos analisa os efeitos das políticas como gerais e específicos e os efeitos de primeira e segunda ordem. Esta divisão apresentada por Ball sugere a necessidade de que as políticas locais sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. E os efeitos da primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao

impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006).

Em entrevista Ball define a justiça social através da opressão de poder. Percebe as políticas de distribuição e reconhecimento de lutas de poder. Para ele pelo controle de bens e pelo controle dos discursos formam as políticas nos aspectos de disputa em “termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma “boa” política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado “bom”” (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 308).

Considerando estas questões é que o **contexto de estratégia política** tem sua relevância, pois “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.55).

As desigualdades podem surgir de políticas ditas boas quando servem a interesses do controle de poder. Lopes (2006) declara que para entender a permanência de determinados projetos em diferentes países “[...] não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais”, “[...] é preciso interpretar como as produções e reinterpretações da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais”. As análises devem ser concebidas como um processo multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro com suas interpenetração e influências se distanciando assim da abordagem estocêntrica.

Logo, a opção pelo referencial analítico baseado na abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores se apresenta favorável ao focalizar no estudo da política de estágio supervisionado de psicologia no contexto textual e seu desenvolvimento no contexto da prática nas instituições elencadas com diferentes profissionais.

2.2 Abordagem qualitativa e a sistematização da coleta de dados

A presente pesquisa pretende elucidar o problema levantado referente aos efeitos e mudanças das normas vigentes após a implementação do ECS nos cursos de psicologia na percepção dos coordenadores e professores, exigindo um referencial teórico metodológico para as análises empíricas da pesquisa resultando pela escolha da abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa, de modo geral, opõe-se à quantificação como única via de validar uma generalização, “[...] pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em frequências estatísticas” (CHIZZOTTI, 2003, p.222). É a investigação dos fenômenos humanos invocando a criação e atribuição de significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, desobrigando das quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2003), embora possa abrigá-las também.

Para Bogdam e Biklen (1994) a abordagem qualitativa possui cinco características típicas da investigação: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) as análises dos dados tendem a ser de forma indutiva; e) o significado é de importância vital.

Considerando o objeto desta pesquisa através da percepção de participantes da política implementada, cabe dizer que a pesquisa qualitativa permite e preocupa-se com aquilo que é designado por eles. Assim o pesquisador não presume resultados sem antes efetuar a investigação. As preferências, interesses, dificuldades, princípios e valores só serão obtidos pela interação do pesquisador com os participantes devido o interesse do pesquisador sobre o processo e não somente pelo resultado final. Todas as informações recolhidas podem ser obtidas através de entrevistas e questionários, mas além dessas ferramentas as impressões do pesquisador são descritas. Serão descritos os locais, a recepção e o contato realizado com os participantes, enfim tudo que possível torna-se material de pesquisa. Desta forma abrem-se métodos e estratégias na busca da resposta a temática construída devido os amplos meios e estilos que abordagem oferece.

Nessa diretriz entende-se que a pesquisa não se reduz a um aparato específico de determinantes metodológicos, e sem a pretensão de esgotar caminhos para estudos posteriores, foram desdobrados os cinco momentos a seguir: a) a pesquisa no campo educacional, b) entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados, c) caracterização das instituições e respondentes da pesquisa, d) etapas do processo de coleta de dados: diretrizes e desenvolvimento e e) procedimentos

utilizados na análise das devolutivas dos respondentes.

2.2.1 A pesquisa qualitativa no campo educacional

A pesquisa científica pode ser caracterizada como a busca e a construção de conhecimentos. Denominamos construção do conhecimento em eixos diretos ou transversais à educação, concernentes à política, ao sistema, aos condicionantes sócio históricos, políticos e econômicos, mas de forma especial ao movimento, formação e leituras dos sujeitos em seus distintos contextos denominamos de pesquisa no campo educacional ou pesquisa em educação. A pesquisa em educação está a serviço das construções e formações dos sujeitos que ensinam e aprendem (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018).

Para Lima (2001) a pesquisa educacional é constituída por um delineamento triádico (ciência – epistemologia – pesquisa em educação) como fio condutor do processo de investigação. A ciência é o elemento mobilizador do homem que sabe que seu conhecimento é relativo e que há muito por desbravar. A ciência é o veículo que possibilita ao homem sistematizar seu conhecimento e cosmovisão de sua realidade, dado seu caráter indissociável da epistemologia e da pesquisa educacional. Para a visão de mundo temos as “epistemologias” que nos auxiliarão neste intento, sendo que cada uma delas com sua própria concepção de ciência fornece o instrumental necessário para centrarmos a ciência e a própria filosofia como objetos de estudo. O desvelamento do objeto de estudo, as diretrizes que orientarão ficam claras no espaço epistemológico, bem como o alinhavar do como e do porquê fazê-lo, buscando uma compreensão científica mais abrangente das influências que este sofre e exerce, situando-o, desta maneira, numa dada perspectiva paradigmática (LIMA, 2001).

Fechando a tríade temos a pesquisa educacional, “[...] um instrumento de inquirição recorrente que procura obter, muito mais do que dados objetivos e subjetivos, isto é, prima por apresentar a realidade de forma crítica com vistas à sua transformação”, e ao mesmo tempo encaminha os problemas concretos em direção à soluções (LIMA, 2001, p.267). Os problemas no campo educacional são estudados, e tomados com o crivo crítico-reflexivo pertencentes a pesquisa científica com o objetivo de possibilitar tomadas de consciência e ação em relação ao objeto de estudo que solicitou atenção especial do pesquisador. A pesquisa em educação com a abordagem de cunho qualitativo desvela aquilo que ocorre com o sujeito e no sujeito durante o processo ensino- aprendizagem, bem como nos contextos educacionais

voltando-se para a leitura dos seres humanos e suas relações, e ancorando estratégias que visam a sua compreensão (SANTOS; ESTEVAM; MARTINS, 2018).

Portanto a pesquisa em educação se torna “[...] antes de tudo um ato responsável” pois revela as transformações que ocorrem com o outro, no outro e no próprio pesquisador. Na perspectiva qualitativa exige-se do pesquisador a capacidade de construir a realidade pesquisada e interpretá-la a partir da subjetividade dos participantes envolvidos (FREITAS, 2007, p.12). No caso do presente estudo, as percepções dos coordenadores e professores serviram de evidências para o acompanhamento do ensino superior no Brasil, com recorte para os cursos de graduação em psicologia e a formação oferecida através dos estágios desvelando os acontecimentos a partir da Lei 11.788/08.

2.2.2 Entrevistas como instrumentos de coleta de dados

Para a pesquisa de campo foram elaborados dois instrumentos constituídos por meio de entrevistas com um roteiro de questões semiestruturadas que visou compreender a percepção dos coordenadores e professores supervisores do ECS quanto aos impactos acerca da implementação das políticas de estágios no ensino superior em seus cursos de psicologia. As entrevistas foram desenvolvidas com 4 (quatro) coordenadores dos cursos de psicologia, conforme critérios estabelecidos, visto serem esses respondentes os agentes implementadores da política de ECS diretamente relacionados ao curso.

A entrevista se faz necessária, pois abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente as questões enfrentadas pelos atores sociais. Ela seria uma ferramenta de informação para elucidar as realidades sociais e indispensável para a apreensão e compreensão das condutas sociais (POUPART, 2014). Foram realizadas também entrevistas com 4 (quatro) professores supervisores de estágio (um de cada instituição), de maneira a contemplar suas percepções considerando as suas incumbências nas alterações nas políticas de ECS pós Lei 11.788/2008.

2.2.3 Caracterização das instituições e respondentes da pesquisa

i) Instituições pesquisadas como locais epistemológicos da pesquisa

Entendendo que diferentes contextos tornariam rica a análise da avaliação e implementação da política educacional, além de compor um olhar caleidoscópico

sobre o processo do novo arranjo nacional acerca do ECS, optou-se em escolher três esferas distintas como locais apropriados para a coleta de dados, a saber: uma pública, uma confessional e uma privada. Priorizando a diversificação destes contextos 4 (quatro) instituições deveriam ter o curso de psicologia iniciado a pelo menos de 5 a dez anos, considerando que a Lei 11.788/2008 completou no ano 2018 dez anos de sua homologação.

Como critério primário para o local epistemológico foram selecionadas 4 Universidades com os seguintes critérios:

- a) As universidades deveriam ter cursos de psicologia com pelo menos de 5 a 10 anos de atividade considerando as mudanças e possíveis avanços ou não a partir das políticas implementadas pela Lei 11.788/2008.
- b) A representação das Instituições deveria contemplar, a seu turno, as esferas público, privado e confessional (uma de cada esfera)
- c) Reunião necessária dos itens a e b.

Considerando as três esferas decidiu-se que seria importante para a pesquisa uma instituição que não fosse tão antiga para compararmos a implementação da política, já que uma das esferas estão repetidas (privada/ comunitária). As instituições denominadas como locais epistemológicos foram 4, todas na região sudeste (mais precisamente no Estado de São Paulo) sendo um dos critérios estabelecidos e a dimensão de viabilidade para a pesquisadora para no desenvolvimento da investigação conforme quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Instituições universitárias selecionados para o estudo

ESTADO	CIDADE	TIPO DE IES	INÍCIO DOS CURSOS DE PSICOLOGIA
São Paulo	São Paulo	Confessional	1993
São Paulo	Piracicaba	Privado/comunitária	1972
São Paulo	São Paulo	Pública	1959
São Paulo	Sorocaba	Privada /comunitária	2013

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

ii) Critérios de seleção dos respondentes

Acerca dos critérios de seleção dos respondentes foram delimitados os seguintes:

- a) 4 coordenadores do curso de psicologia, um por instituição, com pelo menos 2 anos de exercício na função;
- b) 4 professores supervisores de ECS no curso de psicologia, um por instituição, com pelo menos 2 anos de exercício na função;
- c) Reunião necessária dos itens a e b, totalizando 8 sujeitos

iii) Critério de inclusão e exclusão

O universo descrito em número de 8 (oito), excluiu respondentes que não fossem contemplados no item a e b dos critérios de escolha. Tal delimitação justificase ao grau de aproximação ou como afirmam Marran e Lima (2011), ao grau de familiaridade dos atores sociais quanto ao campo do conhecimento escolhido. A familiaridade com a área, nesse caso, caracteriza-se como núcleo duro dos critérios, visto que os implementadores das políticas de ECS, necessariamente deveriam ter, além da formação na área do curso, conhecimento sobre a organização, estrutura e funcionamento, bem como serem capazes de identificar os seus percursos pós-Lei 11.788/2008

iv) Perfil dos respondentes conforme critérios de seleção e descrição institucional

A descrição dos respondentes e das instituições serão preservados por conta das condições estabelecidas no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Foram determinados dois respondentes (1 coordenador e 1 professor) de cada instituição conforme os quadros 3 e 4:

Quadro 3- O perfil dos respondentes: Coordenadores

RESPONDENTE	1	2	3	4
Idade	44	43	52	48
Sexo	M	F	M	F
Estado civil	Casado	Divorciada	Casado	Casada
Escolaridade	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Pós doutorado

Atuação profissional na instituição pesquisada	16 anos	5 anos	20 anos	10 anos
Atuação profissional com estágio	6 anos	5 anos	20 anos	10 anos
Atuação como coordenador	9 anos	4 anos	2 anos	9 anos
Professor supervisor	Não	sim	sim	sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 4- O perfil dos respondentes: Professores Supervisores

RESPONDENTE	5	6	7	8
Idade	56	56	49	64
Sexo	F	F	F	F
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Casada
Escolaridade	Mestrado	Doutorado	Doutorado	Pós doutorado
Atuação profissional na instituição pesquisada	16 anos	2 anos	8 anos	21 anos
Atuação profissional com estágio	13 anos	2 anos	8 anos	21 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebe-se a partir dos quadros 3 e 4 que 75% dos sujeitos entrevistados são mulheres, o que ainda confirma um dado histórico na psicologia. 50% dos participantes tem acima de 50 anos de idade, e outros 50% tem idade acima de 42 anos. Porém é interessante notar que dos coordenadores 75% não chegam aos 50 anos. E com os professores ocorre o contrário, 75% tem mais de 50 anos. As atribuições dos coordenadores exigem prazos e adequações segundo as mudanças de leis e o dinamismo destes profissionais em detrimento dos cursos. Em relação a escolaridade são 5 doutores, 2 pós doutores e 1 mestre. O tempo de trabalho nas

instituições pesquisadas também chamou a atenção. Dos 8 sujeitos, 5 estão 10 anos ou mais nas instituições e apenas 3 sujeitos tem de 2 a 8 anos de atuação nas instituições selecionadas. Em relação ao estado civil 75% se declararam casados. As instituições selecionadas possuem características que serão descritas a seguir:

Instituição A – Pública

Esta Universidade foi criada em 1934. Trata-se de uma universidade pública, mantida pelo Estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Reconhecida por diferentes rankings mundiais, principalmente os relacionados à produtividade científica e hoje é responsável por mais de 20% da produção científica brasileira. A presente instituição possui 183 cursos de graduação, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa, com mais de 58 mil alunos. A pós-graduação é composta por 239 programas, com cerca de 30 mil matriculados. Possui diversos campi para desenvolvimento de suas atividades, nas cidades de São Paulo, Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, além de unidades de ensino, museus e centros de pesquisa situados fora desses espaços e em diferentes municípios.

Instituição B - Privado/comunitária

A instituição fundada em 1881 como colégio e em 1964 surgem os primeiros cursos de nível superior: economia, administração e ciências contábeis, inicialmente reunidos como Faculdades Integradas. Porém, seu reconhecimento como universidade veio pelo Ministério da Educação em 1975. Atualmente, oferece mais de 40 cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos), além dos cursos de pós-graduação (especialização, MBAs, mestrado e doutorado).

A instituição possui quatro campi: Taquaral e Centro, ambos em Piracicaba, Santa Bárbara d'Oeste e Lins. E está ligada a uma rede de ensino que possui mais de 700 instituições em 67 países.

Instituição C – Confessional

A universidade está localizada na cidade de São Paulo e iniciou suas atividades em 1870. Por ter o viés religioso presbiteriano, é caracterizada como uma instituição

confessional. Visando à formação global de seus alunos, a instituição oferece a oportunidade de permanecerem na instituição desde a educação básica até a pós-graduação, em níveis de especialização (*lato sensu*), mestrado e doutorado (*stricto sensu*), nas unidades de São Paulo, Alphaville/Tamboré, Brasília, Campinas, Palmas, Rio de Janeiro, Castro e Dourados. A Instituição, conta com mais de 3.800 funcionários – sendo 1.800 professores e 2.000 administrativos – que atuam em diversas áreas, além de contar com toda a estrutura dos colégios nas unidades São Paulo, Barueri, Palmas e Brasília. O curso de Psicologia foi criado em 1990 mas, obteve reconhecimento pelo MEC no ano de 1993 e tornou-se unidade universitária em 1998. Desde agosto de 2006 integra o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Seu projeto pedagógico, norteado pelas diretrizes curriculares nacionais, objetiva o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão de Psicólogo.

Instituição D - privada/comunitária

A origem desta instituição foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada como Faculdade Municipal, em 1951, mas que só começou a funcionar quando o Bispado aceitou administrá-la, em 1954, com os dois primeiros cursos: Pedagogia e Letras Neolatinas. No ano seguinte, três novos cursos: Filosofia, Geografia e História. Começo humilde e, paradoxalmente, brilhante para a época, com professores vindos de São Paulo e do exterior, e cursos de tempo integral, manhã e tarde. A articulação para uma proposta do curso de Psicologia, teve início com a procura de pessoas da sociedade civil, alunos e ex-alunos, solicitando o curso. Nesse sentido, seguindo os preceitos de sua missão enquanto Universidade Comunitária, reuniu, em 2010, um grupo de psicólogos, professores da instituição, para elaborarem o Projeto Pedagógico do Curso, preocupados com a formação integral do homem, com valores éticos e cristãos e que estejam comprometidos com o social e a promoção humana, através da ciência a serviço da consciência humana na busca do sentido e do existir humano. Esses professores embasaram sua proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, bem como no estudo de outros documentos oficiais, com supervisão e apoio das Assessorias Acadêmica e de Planejamento. Em 2011, o Conselho Universitário aprovou a criação do curso de Psicologia, modalidade bacharelado, cujo pedido de autorização foi protocolado no Ministério da Educação. Em 2013, iniciou o funcionamento do curso de Psicologia.

2.2.4 Etapas do processo de coleta de dados: diretrizes e desenvolvimento

A fim de desvelar os contextos textual e de prática, foram desenvolvidos instrumentos de pesquisa e sua aplicação com seus eixos e encaminhamentos. Para identificar as características dos sujeitos e instituições utilizou-se um roteiro de caracterização do respondente (APÊNDICE – 2) visando os critérios estabelecidos como tempo de trabalho com estágios, atividade de supervisor e coordenador com o mínimo de 2 anos exercendo estas atividades.

Foram gerados o roteiro de questões semiestruturadas para entrevista com os coordenadores de curso (APÊNDICE - 4) e, um roteiro de questões semiestruturadas para entrevista com os professores de ECS (APÊNDICE - 5).

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância a a legislação do Conselho Nacional de Saúde, submeteu-se a viabilidade de seu desenvolvimento ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos- campus Sorocaba que o aprovou sem ressalvas (ANEXO).

Buscando a autorização das instituições selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, entrou-se em contato com cada um dos coordenadores de curso com uma carta de apresentação, datada e assinada pelo orientador (APÊNDICE - 1), na qual se deu conhecer, além da apresentação da pesquisadora, o objeto e a importância da participação de cada um dos respondentes. Os professores supervisores foram contatados a partir das indicações e sugestões dos coordenadores e também receberam a carta de apresentação. Com o consentimento dos sujeitos, solicitou-se a formalização do mesmo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE - 3), que fora previamente apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética.

2.2.5 Procedimentos utilizados na análise das devolutivas dos respondentes

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise documental (CELLARD, 2012) e à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para Cellard (2012) a análise documental explícita não somente o conteúdo de um documento, mas em comparação com versão anteriores, o que foi modificado quanto ao que valia e o que permanece sendo válido à luz de normativas ou diretrizes que o delineiam. Na leitura e análise dos documentos pertinentes ao ECS, a análise documental nos forneceu um amplo conhecimento da estruturação e modificações normativas ao longo de um tempo

histórico e cronológico, ao passo que a Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011) nos possibilitou desvelar os discursos contidos nos textos de forma mais recortada.

As etapas da técnica compreenderam:

1- Análise prévia - consiste na organização do material, operacionalização e sistematização, escolha dos documentos, formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores e leitura flutuante;

2- Análise exploratória - consiste em codificações e classificações, e julgamento das codificação e classificação temática;

3- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação - consiste na tabulação e aplicação de técnicas descritivas de análise.

A análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. Consideramos que a técnica escolhida possui consistência e rigor metodológico trazendo aos pesquisadores uma organização e compreensão aprofundada das análises discursivas extraindo significados expressos e latentes de um texto (CHIZZOTTI, 2003).

CAPÍTULO III

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA: DEVOLUTIVAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

O entendimento de um texto político exige a compreensão das dinâmicas que permearam a realização de tal documento como os diálogos, resistências enfim, o contexto em que fora produzido, não simplesmente histórico, mas a transversalidade que este alcança. Ao considerar o objeto Estágio Curricular Supervisionado em Psicologia, neste capítulo pontuar-se-á como esta política do ensino superior é percebida nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de psicologia e como este está relacionado no contexto de prática.

Como ponto de partida para esse itinerário, privilegiou-se a análise dos artigos apresentados nas DCNPSI sobre o ECS. Utilizou-se como técnica a análise de conteúdo por ser apropriada para compreender determinados textos que possam evidenciar questões que inferem sobre outras realidades além da mensagem apresentada (BARDIN, 2011).

Posteriormente, analisou-se os projetos políticos pedagógicos dos cursos de psicologia das Universidades elencadas, bem como a centralidade do ECS e seu desenvolvimento segundo os regulamentos dos cursos. Após uma intensa reunião de elementos textuais relevantes, recorreu-se num terceiro momento à Lei 11.788/2008, selecionando os pontos que são privilegiados e desfavorecidos nos estágios dos cursos de psicologia. Para tanto foram entrevistados os coordenadores e professores dos cursos por meio de instrumentos que forneceram em suas devolutivas a respeito da implementação do ECS em suas instituições.

O presente capítulo foi desdobrado em quatro pontos: 1) O Estágio Curricular Supervisionado para Graduação em Psicologia e as Diretrizes Curriculares Nacionais, 2) A centralidade do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos Projetos Pedagógicos e Regulamentos de Estágio das instituições selecionadas, apresentando especificamente a) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia e b) nos regulamentos de estágio dos Cursos de Psicologia. E os dois últimos tópicos 3) O ECS na Graduação em Psicologia e a Lei 11.788/2008 e as 4) Percepções dos respondentes acerca do ECS nos cursos de psicologia.

3.1 O Estágio Curricular Supervisionado para Graduação em Psicologia e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Os artigos das DCNs que correspondem ao Estágio Curricular Supervisionado serão analisados na ordem sequencial dada a sua relevância sendo um texto político. A DCNPSI é composta por 26 artigos e a partir do artigo 10 ao 23, os estágios recebem as orientações. Do 10º artigo até o 12º é proposto a formação em psicologia com as ênfases curriculares observando as competências e habilidades como mecanismo de prática e formação do aluno. As diretrizes curriculares para os cursos de psicologia se diferem do Currículo Mínimo numa perspectiva mais integrativa e articulada entre teoria e prática como poder-se-á observar nos seguintes artigos da Resolução 8/2004 Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, que foram transcritos pela Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em 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.

No artigo 10 percebe-se uma das diferenças mais marcantes da passagem do Currículo Mínimo para as DCNs que são as ênfases curriculares e as competências e habilidades de acordo com algum domínio da Psicologia, diferentemente da proposta do Currículo Mínimo que exigia três áreas de aplicação do ensino. A palavra algum no texto remete a obrigatoriedade em somente em uma única área. O artigo 11 descreve como deve ser a organização do curso de psicologia e como deve ser detalhada as ênfases curriculares. Este artigo possui quatro incisos e destes destaca-se o 3º:

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.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

Embora as diretrizes ofereçam flexibilidade no currículo abrindo espaço para a escolha do aluno. O curso nesses moldes deve oferecer duas ênfases que o aluno possa escolher entre uma e outra, porém a lei não obriga o número exato de ênfases oferecidas aos cursos. Porém as DCNPSI sugerem no artigo 12 o ponto de partida para a definição das ênfases que são os domínios consolidados da atuação profissional. O artigo define que:

Artigo 12 –Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

O artigo 12 é composto por 3 incisos. No primeiro inciso são sugeridas possibilidades de ênfase como psicologia e processos de investigação científica, psicologia e processos educativos, psicologia e processos de gestão, psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, psicologia e processos clínicos e psicologia e processos de avaliação diagnóstica.

Conforme a definição das ênfases percebemos a síntese da psicologia educacional e da psicologia clínica, ênfases que já estão há muitos anos consolidadas nos currículos do País, e os estágios devem absorver essas ênfases tornando assim uma formação deficitária, ou até mesmo observando o critério de ênfase pior que a formação do Currículo Mínimo devido ter a obrigatoriedade de oferecer 3 ênfases obrigatórias e 3 estágios obrigatórios e as ênfases a partir das diretrizes terão de dividir o tempo de estágio obrigatório com os estágios básicos e aulas práticas: [...] “§3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas”(BRASIL, 2011, p.5, Grifo nosso)

A Resolução 8/2004 Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, foi revogada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. De igual modo a Resolução 8/2004, a Resolução 5/2011 obteve 26 artigos, porém ocorreram mudanças significativas no artigo 13 que continha apenas 1 inciso e agora contém 8, ou seja, 7 incisos a mais enfatizando o papel do professor de Psicologia e mudanças em seu percurso formativo. Observe a diferença do primeiro inciso a partir do quadro a seguir:

Quadro 5: DCNPSI 2004 e 2011

DCNS 2004 ARTIGO 13 °	DCNS 2011 ARTIGO 13 °
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.	Art. 13 °- A Formação de Professores 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	§ 1º O projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos: a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros; b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva; c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro percebe-se um retorno das diretrizes em observar a educação pública e básica como campo de trabalho para os futuros profissionais. Em relação ao planejamento acadêmico e carga horária os alunos de psicologia deverão articular as competências do núcleo comum, as competências específicas juntamente com as ênfases trazidas no currículo que se submetem aos eixos estruturantes do curso explicitados nos Artigos 14 ao 18.

Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas – ênfases – sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de autoavaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

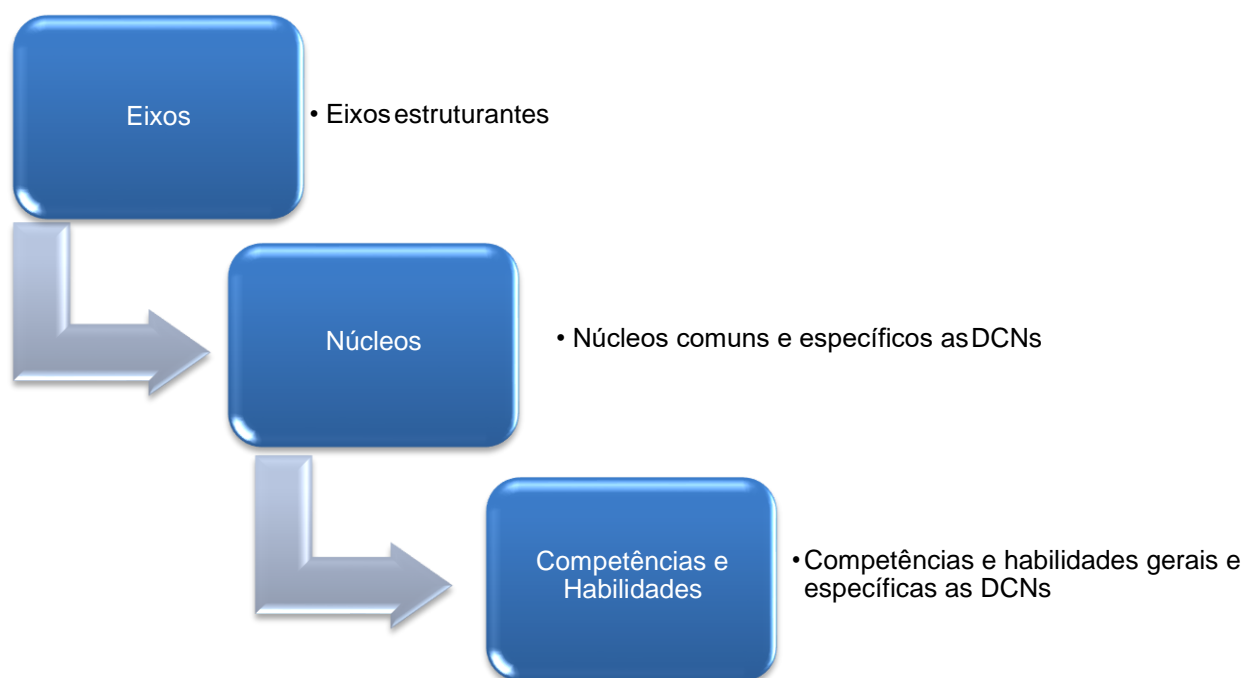
Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de

forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Nesses 5 artigos (do 14 ao 18) percebemos os termos em comum “núcleo comum” que compreende-se como competências e habilidades básicas segundo as disciplinas básicas, afim de que não se tornem momentos estanques do processo de formação. As práticas do núcleo comum precisam estar articuladas com as competências das partes diversificadas. Aqui cabe o questionamento se os cursos estão oferecendo disciplinas por exemplo de informática ensinando os alunos sobre os programas de testagem e avaliação existentes como ferramenta de trabalho? Ou até mesmo a produção técnica de laudos e pareceres segundo as normas gramaticais da língua portuguesa? Para compreender melhor o esquema proposto pelas DCNPSI veja a figura abaixo:

Figura 1: Esquema proposto pelas DCNsPSI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora DCNPSI, 2011.

Ao continuar a análise sobre o planejamento acadêmico encontramos o artigo 19 que inclui 10 práticas ou atividades individuais e de equipe que devem ser assegurados na carga horária dos planos de estudo dos futuros psicólogos. Ressalta-se a prática do exercício profissional trazido no artigo 19:

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

No artigo 20 os estágios devem ser supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, porém a lei não estabelece pré-requisitos em relação aos supervisores como formação mínima, nem o número de supervisionados por sessão deixando a cargo das próprias instituições ou dos conselhos que fiscalizarão as instituições de ensino.

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 consolidação e articulação das competências estabelecidas.

No artigo 21 os estágios supervisionados recebem a recomendação de que sejam efetuados ao longo do curso, porém existe uma tendência dos cursos de colocarem esses estágios mais complexos para o final do curso devido os estágios básicos que ocorrem antes tendo disciplinas básicas já que as de estágio supervisionado geralmente são pré-requisito e obrigatórias como veremos adiante neste estudo com as instituições pesquisadas.

O artigo 22 possui 3 incisos que determina a estruturação dos estágios em dois níveis básico e específico. O estágio básico e específico devem consumir 15% da carga horária total do curso, ou seja, num curso de 4000 horas a carga horária do estágio corresponde a 600 horas. Sendo que esse mesmo total de horas deve ser dividido entre 2 estágios obrigatórios específicos, um escolhido pelo aluno, mas, obrigatório, mais as horas de estágio básico e aulas práticas sem ultrapassar as horas totais do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1 O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2 Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3 Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso.

No artigo 23 é requisito que seja realizado uma documentação a partir das atividades de estágio efetuadas e avaliado pela instituição avaliando o desenvolvimento das atividades e competências previstas. “Art. 23. 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. 7). A seguir poder-se-á analisar como os cursos incorporam as DCNPSI em seu PPCs e nos regulamentos de estágio.

3.2 A centralidade do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos Projetos Pedagógicos e Regulamentos de Estágio das instituições selecionadas

Ao considerar os projetos pedagógicos dos cursos e os regulamentos de estágio, este tópico será dividido em duas sessões: o estágio ECS nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia e O ECS nos regulamentos de estágio dos Cursos de Psicologia. Na primeira sessão será trabalhado os tipos de cursos oferecidos, os turnos, as horas totais do curso, as horas totais de estágio, as vagas oferecidas, nota no ENAD e demais fatores que compõem o PPC. Na segunda sessão ver-se-á as atribuições dos alunos e professores dos estágios específicos conforme os manuais de estágio dos cursos das instituições selecionadas.

Em ambas as sessões foram realizadas as análises de conteúdos a partir dos documentos PPC e regulamentos de estágio e relacionando com as DCNPSI. Esse estudo possibilita a compreensão e a necessidade de análise e acompanhamento para o desenvolvimento da formação do gradual. Todavia não se pretende afirmar ou esgotar o tratamento do objeto, mas, sim considerar o que foi observado.

3.2.1 O ECS nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia

Ao analisar os PPCs dos cursos de psicologia das instituições selecionadas, percebeu-se o formato dos cursos oferecidos e a relação dos cursos com a legislação para o ensino superior. Para esclarecimento do que foi encontrado nos PPCs segue o quadro 6 e o quadro 7 que trazem as características dos cursos selecionados.

Quadro 6: Caracterização dos cursos I

CURSOS	Carga horária total dos cursos	HORAS de estagio	TURNOS
A	Bach=4410/ L=540/ F.P=4.470	B=410/L=450/ F.P=500	Integral
B	4.200	720	Matutino/ Noturno
C	4.000/4113	324+475=799	Matutino/ Vespertino/Noturno
D	4.000 /4.800	720	Matutino/Noturno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos PPCs dos cursos.

A partir do quadro 6 percebe-se que os cursos de psicologia possuem um funcionamento prevalecente nos turnos matutino e noturno. No caso do curso C os turnos funcionam de manhã e a tarde, porém são abertas disciplinas no período noturno para os alunos que já estão no mercado trabalho e precisam de outros horários. As horas de estágio ultrapassam os 15% que correspondem a 600 horas nos cursos de 4000 horas, porém as horas dos estágios básicos e as práticas são somados aos estágios específicos.

Veja o caso do curso C. Ele possui 475 horas de estágio específico somadas as horas de estágios básicos que é de 324, ou seja, o estágio específico deste curso é menor que 500 horas proposto no Currículo Mínimo, pois os estágios básicos propostos pelas DCNs precisam de tempo sem ampliar as horas totais dos cursos. Os cursos percebem a necessidade de uma ampliação na carga horária proposta dos estágios. Em entrevista com os respondentes dos cursos C e D foi pontuado a questão da ampliação das horas de estágios específicos que são poucas (curso C), corroborando com Hoff (1999), e que o currículo deveria ser modificado devido os estágios específicos estarem juntos no final do curso (curso D). A segunda etapa da caracterização dos cursos é apresentado no quadro 7:

Quadro 7: Caracterização dos cursos II

CURSOS	VAGAS	NOTA ENADE	TIPO
A	120	s/nota	F.Psi/Bach/Licenciat.
B	140	3	Bach/Licenciat.
C	180	4	Bach/Licenciat.
D	120	3	Bacharelado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos PPCs dos cursos.

O quadro acima apresenta que 75% dos cursos selecionados para a pesquisa oferecem o tipo de formação bacharelado/licenciatura e os outros 25% oferecem somente o bacharelado. Considerando que os cursos selecionados estão localizados no Estado de São Paulo, metade das universidades apresentam a modalidade de ensino tipo licenciatura mesmo o Estado não oferecendo políticas públicas em relação a vagas deste profissional devido a reformulação do Estado para o ensino médio no ano 2007 (KOHATSU, 2013). Mesmo sem políticas públicas que inserem professores de psicologia no ensino básico as instituições oferecem a formação de Licenciatura. Para onde vão os profissionais de licenciatura no estado de São Paulo? Que frentes de trabalho eles assumem?

A média de notas no ENADE varia entre 3 e 4, corroborando com Lisboa e Barbosa (2009), sobre a predominância do conceito médio das instituições privadas. As vagas oferecidas nas universidades privadas variam de 120 a 180 distribuídas nos diferentes turnos. O curso A não apresentou nota no ENADE devido o status em avaliação, fator que nos chama a atenção se analisarmos também o PPC e as nomenclaturas utilizadas para o tipo de curso oferecido. Embora o número de vagas do curso A seja de até 120 alunos, foi revelado em entrevista pelo respondente 4 do curso A que só é possível atender 70 alunos na instituição devido a falta de infraestrutura como laboratórios e salas que comportem até 120 alunos.

A partir da pesquisa e análise de conteúdo, observou-se aspectos que chamaram atenção nos PPCs. Referente ao curso A percebeu-se que no projeto pedagógico do curso tal documento foi intitulado como projeto político pedagógico. Conforme Brasil (2015, p.16 e 17), a nomenclatura utilizada para os cursos de ensino superior presenciais deve ser Projeto Pedagógico do Curso e não Projeto Político Pedagógico que corresponde ao ensino fundamental. Embora o PPC do curso a traga a nomenclatura de Projeto Político Pedagógico em seu título, dentro do corpo do texto é trazida a nomenclatura proposta para ensino superior. Esse projeto foi elaborado em 2003 para o ano de 2004 e desde então não foi reformulado.

A proposta do curso A é diferente da proposta dos cursos de psicologia de outros campi da mesma instituição como por exemplo PPC do curso oferecido em Ribeirão Preto. É percebido uma ênfase de uma proposta de ensino densa, porém nos moldes ainda do Currículo Mínimo. Mas este fator é compartilhado com as instituições existentes com mais de 30 anos de atuação, e também na instituição mais nova da

pesquisa que revelou em entrevista concedida uma mudança, no currículo para o ano de 2020.

Os cursos apresentaram a partir dos PPCs os estágios específicos mais no final do curso revelando uma carga horária mais densa no final do curso como era também a proposta dos Currículos Mínimos. Voltando ao PPC do curso A o formato da proposta pedagógica é a que mais difere dos demais PPCs pesquisados, pois não apresenta em sua estrutura os eixos e ênfases como propõe as DCNs. Seu projeto pedagógico é definido a partir das habilitações: formação de psicólogo, licenciatura e bacharelado.

Os PPCs pesquisados apresentam diferentes formatos, porém 3 dos 4 PPCs seguem uma linha dentro da proposta das DCNs para os cursos de psicologia. Alguns PPCs possuem ênfases, eixos, núcleos, competências gerais e específicas, habilidades gerais e específicas, objetivo geral e específico do curso e perfil do egresso como no caso do curso D. Nos cursos B e C alguns aspectos não foram contemplados no PPC como no caso do curso B só existem competências e habilidades específicas e não gerais do curso, mas, os 3 dos 4 PPCs dos cursos pesquisados contemplam os requisitos elencados pelo MEC para o ensino superior dos cursos presenciais conforme a legislação de conhecimento obrigatório.

Os cursos B e C reformularam os seus currículos após as DCNs de 2004 somente nos anos de 2011 e 2012, o que demonstra a morosidade em refletir e ampliar os currículos dos cursos com a nova legislação persistindo numa tradição. A partir dos PPCs encontrou-se os seguintes eixos, ênfases, núcleos curriculares e a proposta de organização para os cursos:

Quadro 8: Síntese dos PPCs: eixos, ênfases e núcleos curriculares

CURSO	EIXOS	ÊNFASES E NÚCLEOS	PROPOSTA	SÍNTESE
A	Não tem	Não tem	Este Projeto Pedagógico oferece... os três eixos que sustentam a perspectiva do trabalho que deve ser realizado na Universidade Pública: Ensino, Pesquisa e Extensão.	Ensino, Pesquisa e Extensão.
B	3 núcleos/ Núcleo fundamentação do conhecimento; 2. Núcleo fundamentação metodológica; 3. Investigação e intervenção; 3 temas/ Cultura e Cidadania; 2. Fenômenos psicológicos: concepção de indivíduo; 3. Fenômenos psicológicos: estudos críticos da realidade contemporânea	4 ênfases/ Psicologia e Processos Clínicos; 2. Psicologia e Processos Educativos; 3. Psicologia e Processos Socioculturais e Políticos; e 4. Psicologia e Relações de Trabalho.	O curso sustenta-se em eixos: psicologia e processos clínicos, psicologia e processos educacionais, psicologia e processos sociais e psicologia e processos de gestão	Clínicos, educacionais, sociais, trabalho.
C	3 núcleos/ Psicologia Clínica e da Saúde; Psicologia Geral e da Pesquisa; Psicologia Social e das Instituições. (os núcleos funcionariam como eixos estruturantes do curso)	ênfases- Psicologia social e das instituições e psicologia clínica e da saúde	O Curso sustenta-se na proposta de formação generalista que norteia a estrutura de sua matriz curricular voltada a realidade brasileira explicitadas em duas ênfases: psicologia social e das instituições e psicologia clínica e da saúde.	Generalista, ensino-pesquisa-extensão. Psicologia social e das instituições e psicologia clínica e da saúde.
D	6 eixos/ Fundamentos epistemológicos e históricos; 2. Fundamentos teórico-metodológicos; 3. Procedimentos para investigação científica e a prática profissional; 4. Fenômenos e processos psicológicos; 5. Interfaces com campos afins do conhecimento; 6. Práticas profissionais.	5 ênfases/ Núcleo comum; 2. Processos educativos; 3. Processos de gestão; 4. Processos clínicos; 5. Processos de prevenção e promoção da saúde.	O curso terá como ênfase as áreas de atuação em Psicologia Clínica, Organizacional e do Trabalho, e Escolar/Educacional, oferecendo ao aluno a possibilidade de realizar trabalhos de campo, pesquisas, intervenções e vivências relacionadas aos conteúdos estudados.	Psicologia, Clínica, Organizacional e do Trabalho, e Escolar/Educacional,

Fonte: PPCs dos cursos, elaborado pela pesquisadora

Percebe-se que os cursos trabalham com diferentes números de ênfases, eixos ou núcleos temáticos, porém impera entre eles as seguintes ênfases comuns para oferecimento dos estágios: Psicologia Clínica, Psicologia Educacional/ Escolar, Psicologia Organizacional/ Trabalho. Compreendendo as ênfases curriculares dos PPCs analisar-se-á as ementas das disciplinas que oferecem os estágios específicos

nos cursos de psicologia pesquisados.

Quadro 9: Ementas das disciplinas de estágio de ECS do curso A- (Formação de Psicólogo)

DISCIPLINA	EMENTA
Psicologia e educação- 6º semestre CH: 15+60	Conhecer os diversos aspectos que constituem a escolarização e as diferentes explicações a respeito do fracasso escolar na história do pensamento educacional brasileiro, conhecer a configuração do campo da psicologia escolar como área de estudo e atuação do psicólogo , considerando-se o contexto das relações institucionais, localizar as explicações a respeito do processo de escolarização centradas em uma abordagem de psicologia que possibilite ao aluno identificar os principais problemas e alternativas para compreensão da interface psicologia e educação.
Aconselhamento psicológico-7º semestre CH: 60+120	Apresentar e discutir os principais conceitos da terapia centrada na pessoa e da abordagem centrada na pessoa. Explicitar fundamentação teórico-prática do plantão psicológico. Elaborar a partir da sua vivência a prática de plantão psicológico.
Introdução a psicopatologia- 3º semestre CH: 30+75	O aluno deverá entrar em contato com a realidade da clínica de modo a por integrar a parte teórica desenvolvida no curso e a prática, permitindo que o aluno levante as hipóteses diagnósticas propostas pela psicanálise reconhecendo aspectos emocionais em pessoas em situação de sofrimento psíquico. O estágio visa possibilitar que o aluno reconheça e comece a atuar em prevenção e internação em saúde mental.
Atendimento clínico: O processo diagnóstico- 7º semestre CH: 45+120	Desenvolver uma formação teórico-prática referente ao diagnóstico como procedimento inerente ao atendimento em psicologia clínica , e como dimensão fundamental nos diferentes trabalhos realizados pelo psicólogo. Desenvolvimento das atividades de docentes: atendimento de clientes inscritos na clínica escola, confecção de relatório após cada atendimento e confecção de relatório final incluindo relato e interpretação das atividades desenvolvidas pelo cliente durante o processo de atendimento clínico, de acordo com as orientações do supervisor.
Psicologia Social II- 4º semestre CH: 20+75	Levar os alunos a observação participante registrando em diário de campo. Assunção por um dia de trabalho não qualificado desempenhado por cidadãos das classes pobres e em condições de subalternidade.
Psicologia social do trabalho e das organizações-6º semestres CH:40+105	Pretende levar o aluno a conhecer diversas situações de trabalho/emprego em diversas organizações através de incursão em organizações públicas, privadas, autogestionárias, organizações da sociedade civil, através do centro de psicologia aplicado ao trabalho. [...] apresentar situações diversas nas quais a psicologia social enfrente fenômenos e problemas relativos ao trabalho e as organizações de modo a dialogar com os conteúdos discutidos na parte teórica da disciplina.
Orientação profissional I- 8º semestre CH: 50+105	Introduzir o aluno no campo e nas práticas de orientação profissional. Atendimento individual e/ou em grupo de jovens inscritos no serviço de orientação profissional , supervisão das sessões realizadas, confecção de relatório de atendimento.
Processos grupais- 6º semestre CH: 30+75	Pretende-se que o aluno tenha a possibilidade de observar, através de visitas as instituições/organizações , a relação existente entre a construção de um dispositivo de atuação em psicologia e sua implementação nas práticas cotidianas.
	Carga horária total de estágios em disciplinas obrigatórias: 290

Fonte: PPC Curso A

QUADRO 10: Ementas das disciplinas de estágio de ECS do curso A- (Bacharel)

DISCIPLINAS	EMENTA
As disciplinas obrigatórias para habilitação de bacharelado em psicologia são as mesmas colocadas para obtenção da habilitação de formação de psicólogo, porém com duas disciplinas adicionais obrigatórias.	
Trabalho de pesquisa em psicologia I- 9º semestre- CH: 30	Oferecer meios teóricos e metodológicos de modo que seja possível ao bacharelado: 1.Elaborar e executar um projeto de pesquisa-piloto, culminando em trabalho escrito consistente. 2. Cumprir um ciclo completo de iniciação científica que possa amadurece-lo para o ingresso em áreas eletivas de pós-graduação. 3.Conquistar habilidades especiais de pesquisas, condizentes com seu interesse por determinados assuntos e abordagens de psicologia.
Trabalho de pesquisa em psicologia II- 10º semestre CH: 30	Dar continuidade as atividades de pesquisa iniciadas em Trabalho de Pesquisa I.
Carga horária total de estágios em disciplinas obrigatórias: 350	

Fonte: PPC curso A

Comparando o PPC do curso A tipo bacharelado com a matriz encontrada no site, as disciplinas Trabalho de Pesquisa em Psicologia I e II encontram-se no 7º período e no 8º ao invés do 9º e no 10º. Ao analisar este currículo compreende-se que a proposta pedagógica abre um leque de muitas disciplinas a disposição com a opção de disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas eletivas e disciplinas optativas livres, porém a estrutura do curso se fundamenta nas habilitações mantidas pelo Currículo Mínimo enfatizando as áreas de psicologia clínica, psicologia escolar, psicologia social e do trabalho. É um curso que propõe uma densa carga horária e exige várias disciplinas de pré- requisitos e mesmo as disciplinas nomeadas optativas eletivas e livres elas são obrigatórias e as que seriam de escola do aluno, sua oferta é restrita. Agora observe as ementas das disciplinas do curso B:

Quadro 11: Ementas das disciplinas de estágio de ECS do curso B

DISCIPLINA	EMENTA
<p>Estágio supervisionado em psicologia e processos clínicos I 9º semestre CH: 120</p> <p>Estágio supervisionado em psicologia e processos clínicos II 10º semestre CH:120</p>	<p>Formação de psicólogos clínicos comprometidos com a ciência e a profissão, para atuarem/intervirem no processo de adoecer psíquico, compreendendo-o em seu contexto sócio-econômico-político-cultural de forma ética e responsável. Objetiva a compreensão da clínica psicológica voltada ao coletivo, ou seja, aos diversos campos (serviços-escola, terceiro setor (ONG's), consultórios, instituições públicas ou privadas) e segmentos populacionais (bebê, criança, adolescente, adulto, e idoso). Contemplando as dimensões de atuação: promoção, diagnóstico, tratamento e intervenção.</p>
<p>Psicologia e processos educativos I 8º semestre CH: 120</p>	<p>Atuação centrada numa análise crítica da realidade educacional, tendo a produção do fracasso escolar como objeto de estudo e intervenção baseada nas relações cotidianas observadas na escola e que produzem as queixas escolares.</p>
<p>Psicologia e processos educativos II 9º semestre CH:120</p>	
<p>Psicologia e processos sócio-culturais e políticos I A partir do 7º semestre Optativo CH:120</p> <p>Psicologia e processos sócio-culturais e políticos II A partir do 7º semestre Optativo CH:120</p>	<p>Estudo, análise e intervenção em processos subjetivos engendrados nos fenômenos sócio-culturais aqui entendidos como objetivações humanas que, portanto, se materializam nas relações sociais e são simbolizadas na cultura. O ponto nodal - que articula as dimensões constituintes da realidade social - é a identidade humana posto ser fenômeno individual e coletivo, bem como categoria central para os estudos teóricos e práticos, a partir da qual fatos sociais contemporâneos são problematizados. Isso fundamenta intervenções psicossociais que tem como escopo a autonomia individual (individuação) e coletiva (comunitária) contextualizadas em relações macro e micro sociais, isto é, institucionais, comunitárias, grupais e interpessoais que se expressam em direitos humanos como campo de conflito.</p>
<p>Psicologia e relações do trabalho I A partir do 7º semestre Optativo CH:120</p> <p>Psicologia e relações do trabalho II A partir do 7º semestre Optativo CH:120</p>	<p>Campo de conhecimento e de aplicação profissional que pressupõe a análise crítica da realidade do mundo do trabalho, bem como a compreensão e a intervenção sobre dois grandes eixos de fenômenos que envolvem aspectos psicossociais: o trabalho, enquanto atividade básica do ser humano reprodutora de sua própria existência e da sociedade; e as organizações de trabalho, enquanto ferramenta social formadora de coletivos humanos.</p>
	<p>Carga horária total de estágios em disciplinas obrigatórias: 720</p>

Fonte: PPC Curso B

Cabe ressaltar que o currículo do curso B foi reformulado em 2004, 2009, 2011, 2012, 2014, 2018 e 2019, mas a mudança conforme os critérios das DCNPSI foi somente em 2012. Segundo relato do respondente 5 a instituição passa por sérios problemas financeiros desde 2007 ocasionando demissões em massa. A mudança do currículo em 2018 ocorreu devido uma crise institucional. O currículo de 2019 apresentou 5 disciplinas na modalidade de ensino EaD mesmo no curso presencial a fim de reduzir custos. A matriz do curso foi modificada em 2018 e 2019 sem desconfigurar a formação.

QUADRO 12: Ementas das disciplinas de estágio de ECS do curso C

DISCIPLINA	EMENTA
Práticas Psicossociais de Grupos- 7 sem.- CH: 75	Realização de intervenções grupais em diferentes instituições com base em teorias de grupo e modalidades de atuação desenvolvidas no campo da psicologia social.
Avaliação Psicológica Aplicada e Psicodiagnóstico-8 sem- CH:80	Desenvolver a prática do psicodiagnóstico clínico a partir do desenvolvimento da escuta do discente e sua articulação com diferentes instrumentos avaliativos.
Psicologia Clínica e da Saúde I- 9 sem- CH:80	Proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências para aplicação dos conhecimentos teóricos e técnicos na condução de trabalho clínico em instituições da saúde.
Psicologia Clínica e da Saúde II- 10 sem- CH:80	Proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências para aplicação dos conhecimentos teóricos e técnicos na condução de trabalho clínico em instituições da saúde.
Psicologia Social e das Instituições I- 9 sem- CH:80	Proporciona a Análise de Demanda Institucional e Revisão de Demanda Institucional –atualizando dados de caracterização institucional. Efetuação do projeto Específico de Intervenção: o projeto resulta da organização e análise dos dados coletados durante as visitas.
Psicologia Social e das Instituições II- 10 sem- CH:80	Proporciona a Análise de Demanda Institucional e Revisão de Demanda Institucional –atualizando dados de caracterização institucional com projeto Específico de Intervenção: o projeto resulta da organização e análise dos dados coletados durante as visitas.
	Carga horária total de estágios em disciplinas obrigatórias: 475 horas

Fonte: Manual do Estágio do curso C (2019).

Após estas disciplinas os alunos escolherão mais estágios específicos conforme as duas ênfases do curso como, psicologia jurídica I e II, psicologia comunitária I e II entre outras oferecidas pelo curso.

Quadro 13: Ementas das disciplinas de estágio de ECS do curso D

DISCIPLINA	EMENTA
Psicologia Clínica I 9º semestre CH:80	1. Elaboração do diagnóstico psicológico individual 2. Manejos clínicos e compreensão do fenômeno psicológico durante seu desenvolvimento vital 3. Especificidade do fenômeno psicológico 4. Relação terapêutica com adultos, adolescentes e crianças.
Psicologia Clínica II- CH:80	1. Diagnóstico psicológico e manejo clínicos aprofundados 2. Fenômenos psicológicos e psicopatológicos 3. Intervenção psicológica em diferentes abordagens Projeto Pedagógico – Curso de Psicologia 4. Relação terapêutica com adultos, adolescentes e crianças.
Psicologia organizacional e do trabalho I 6º semestre CH: 80	1. Diferentes formas de organizações do trabalho e práticas cotidianas. Condições do trabalho e sua influência sobre o desenvolvimento das pessoas.
Psicologia organizacional e do trabalho II CH:80	1. Contato com diferentes formas de organizações do trabalho e suas práticas cotidianas. 2. Condições do trabalho e sua influência sobre o desenvolvimento das pessoas; 3. Projetos sociais e organizacionais em instituições, subáreas da gestão de pessoas: recrutamento e seleção, capacitação e desenvolvimento de carreira, relacionamento interpessoal, liderança, motivação, cargos e salários, saúde do trabalhador, qualidade, entre outras.
Psicologia escolar/educacional I- CH:80	1. Instituições educacionais públicas e privadas 2. Aspectos psicológicos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. 3. Relações interpessoais no ambiente escolar; 4. Processo de ensino e aprendizagem. 5. Relações entre família e escola. 6. Saúde mental e desenvolvimento cognitivo escolar/educacional.
Psicologia escolar/educacional II CH:80	1. Instituições educacionais públicas e privadas 2. Aspectos psicológicos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. 3. Relações interpessoais no ambiente escolar 4. Projetos educacionais e escolares 5. Intervenções psicopedagógicas 6. Processo de ensino e aprendizagem 7. Relações entre família e escola 8. Saúde mental e desenvolvimento cognitivo .
Psicologia da saúde I CH:80	Práticas integrativas no contexto da saúde; 2. Observação e análise de necessidades de instituições de serviços de saúde; 3. Levantamento, descrição e compreensão de dados; 4. Estabelecimento de prioridades e diagnóstico; 5. Elaboração de programas de intervenção com enfoque integrativo e preventivo; 6. Aplicação dos programas de intervenção planejados; 7. Elaboração de relatórios parciais e final.
Psicologia da saúde II CH:80	1. Práticas integrativas no contexto da saúde; 2. Descrição e compreensão de dados; 3. Aplicação dos programas de intervenção planejados; 4. Reuniões operacionais com a equipe de saúde; 5. Elaboração de relatórios, parcial e final.
Carga horária total de estágios em disciplinas obrigatórias: 720	

Fonte: PPC Curso D

O currículo do curso D é o mais novo e propõe em suas disciplinas estratégias diferentes das demais como por exemplo na disciplina Psicologia da Saúde I e II promovendo trabalhos com enfoque integrativo e preventivo. Os demais cursos dão um enfoque maior a clínica e no caso do curso C a as disciplinas que carregam o termo saúde propõe a ementa nos “conhecimentos teóricos e técnicos na condução

de trabalho clínico em instituições da saúde”. As propostas curriculares para as licenciaturas dos cursos A, B e C são as seguintes:

- Na Licenciatura, o aluno deverá cursar 1155 horas-aula em Disciplinas Obrigatórias da formação de Psicólogo que compõem a licenciatura. Deverá cursar ainda Disciplinas Obrigatórias específicas da licenciatura, sendo 180 horas-aula oferecidas pelo Instituto de Psicologia e 240 horas-aula oferecidas pela Faculdade de Educação. Assim, totaliza-se 1575 horas-aula em Disciplinas Obrigatórias. Adicionalmente, exige-se que o aluno curse, no mínimo, 90 horas-aula em Optativas Eletivas. Os alunos deverão cumprir ainda 1590 horas em atividades de estudo (créditos-trabalho) mais 200 horas de Atividades Acadêmicas-Científico-Cultural (AACC), que compreendem atividades complementares diversas que temo objetivo de estimular a prática de estudos independentes e aumentar a autonomia intelectual. As ementas das disciplinas de estágio de ECS do curso A para licenciatura exigem a realização de 450 horas de estágios curriculares supervisionados, cumpridas em disciplinas obrigatórias e optativa eletiva, sendo 150 horas em disciplinas oferecidas pelo Instituto de Psicologia e 300 horas em disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação.
- No curso B a formação de licenciatura foi retomada no ano de 2014, porém em entrevista com respondente 1 foi revelado que embora o curso ofereça a formação nenhum aluno nunca a procurou. No Total o curso de formação de professores em Psicologia do curso B tem uma carga horária de 816 horas (48 créditos). Os conteúdos específicos perfazem 304 horas (30 créditos) e os estágios 306 horas (18 créditos).
- No curso C a formação em Licenciatura é ofertada para os alunos do curso de psicologia a partir do 3º semestre, para graduados em psicologia e para graduados em outras instituições de ensino com submissão de currículo para análise. Os conteúdos específicos da área de Educação correspondem a uma carga horária de 506 horas e 300 horas de ECS.

Cabe ressaltar que os PPCs são documentos públicos, porém nenhum dos PPCs estavam disponibilizados nos sites das instituições pesquisadas. Os coordenadores dos cursos A, B e D cederam os documentos por e-mail. Porém na

instituição do curso C só foi possível o acesso ao documento pessoalmente na instituição.

3.2.2 O ECS nos regulamentos de estágio dos Cursos de Psicologia

Para este tópico debruçar-se-á especificamente sobre os pré-requisitos, as supervisões e como são realizadas as avaliações dos alunos. Veja os quadros abaixo referente aos regulamentos dos cursos pesquisados:

Quadro 14: Regulamentos de Estágio do Curso A

DOCUMENTOS E PRÉ REQUISITOS	O convênio com as instituições concedentes é realizado por um contrato entre a instituição de ensino e o concedente. Respeitadas as normas que regulamentam as atividades de estágio, cada estágio será desenvolvido a partir de um Plano de Estágio a ser elaborado pelas partes envolvidas - o aluno estagiário, o supervisor acadêmico e a Instituição que oferecerá o estágio.
SUPERVISÕES	Grupos de 7 alunos
AValiação	O aluno, bimensalmente, apresentará um relatório ao professor supervisor, contendo: a) as atividades realizadas; b) a indicação das disciplinas cujos conhecimentos são aplicados no estágio; c) auto-avaliação acerca do aprendizado. Este relatório receberá um parecer do professor supervisor, mencionando a adequação das atividades para a formação profissional do aluno. A instituição em que for realizado o estágio deverá fornecer um documento que comprove o número de horas semanais, contendo telefone, endereço e nome do responsável.

Fonte: PPC do curso A e site da instituição.

Quadro 15: Regulamentos de Estágio do Curso B

DOCUMENTOS E PRÉ REQUISITOS	Ser aprovado nos semestres anteriores. O estagiário deverá desempenhar suas funções sempre atento aos aspectos éticos e científicos da profissão de psicólogo e ao seu comprometimento ético, social e político com a realidade, respeitando o Código de Ética Profissional do Psicólogo. TCE deve ser entregue 3 vias e entregue 7 dias antes do início do estágio. Ser apresentados à central de estágios – com carimbo (ou dados pessoais - rg e cpf - do representante) e assinatura do responsável pela unidade concedente de estágio e estagiário, sendo a unimep a última a assinar.
SUPERVISÕES	Grupos de 4 a 12 alunos/ 6 horas semanais de supervisão
AValiação	Igualmente às outras disciplinas, os estágios exigem avaliação, nota e frequência. Durante o ano de estágio ocorrem situações de avaliação na forma de "feed back" que ao final do ano de estágio cumprido, converte-se em nota de avaliação. Caso algum aluno não entregue o material (anotação das sessões, relatórios, etc.) do referido estágio, no prazo, a papeleta de notas será retida pela Coordenação. Isto poderá acarretar atraso na colação de grau de todos os alunos de até um ano ou a reprovação do aluno na disciplina, daí o rigor com que os supervisores tratarão a questão. A frequência na disciplina estágio a ser levada em consideração pelos supervisores é de 88% do cumprimento da carga horária das atividades. Isto significa que o aluno não poderá faltar a mais que 2 supervisões de estágio e a atividade de campo correspondente. Mesmo sabendo que o aluno pode faltar 25% às suas atividades acadêmicas, entendemos que isto não se aplica nas disciplinas de estágio, visto que, estas atividades devem ser regidas pelos princípios fundamentais de respeito e responsabilidade e pelo artigo 50 do código de ética profissional.

Fonte: PPC do curso B e site da instituição.

Percebe-se que tanto nas falas dos respondentes do curso A como no regulamento de estágio a omissão dos nomes dos documentos que os alunos devem obter para começar o estágio. Não aparecem os termos legais como TCE ficando assim subentendido, o que corrobora com a fala do respondente 4 que para muitos na instituição dizem: “*é muita burocracia*”. Já no curso B vemos uma organização interessante que é de entregar 7 dias antes documentos essenciais para a efetuação dos estágios.

Quadro 16: Regulamentos de Estágio do Curso C

DOCUMENTOS E PRÉ REQUISITOS	O termo de compromisso de estágio-tce e o termo de adesão ao tce são documentos exigidos para estágio nas instituições concedentes. Para os estágios realizados no serviço-escola, deve-se preencher uma via do formulário individual de adesão ao termo de compromisso de estágios. Deve ser entregue até 30 dias após começar o estágio.
SUPERVISÕES	Grupos de 10 alunos/ 3 horas aulas de supervisão que é realizado também por alunos do 9º e 10º semestre
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade e disponibilidade para as atividades exigidas no estágio – Compromete-se com as exigências formais do estágio de forma responsável, empática e disponível para o trabalho. • Articulação teórico-prática – Demonstra domínio teórico-conceitual necessário ao desenvolvimento das atividades e apreende novos conceitos, articulando-os em sua prática de estágio, suas análises e discussões. Considera as exigências do meio, respeitando as diferenças individuais e sociais, identificando oportunidades e implementando ações adequadas às demandas percebidas. • Qualidade da comunicação (oral e escrita) – Compreende o que é dito e se expressa de forma clara, coerente e objetiva, em linguagem técnico-conceitual, verbalmente e por escrito, articulando aspectos teóricos às situações em foco. • Participação na supervisão – Demonstra interesse e disponibilidade para a realização das atividades propostas, participando ativamente com leituras e discussões, propondo intervenções e reflexões pertinentes, acolhendo outros pontos de vista e trazendo sua contribuição aos demais atendimentos. • Frequência – Compromete-se com as atividades da supervisão, respeitando os limites de faltas definidos institucionalmente. • Pontualidade – Compromete-se com as atividades da supervisão, respeitando as datas de entrega de relatórios, os horários de início e término das supervisões. • Conduta ética – Orienta suas ações pelos preceitos éticos da profissão e atende as exigências quanto à habilitação, preparo e manuseio/manejo de instrumentos, técnicas e recursos de atuação e de intervenção

Fonte: PPC do curso C e site da instituição.

Já no curso C percebemos que os documentos podem ser entregues até 30 dias após o início das atividades, o que pode colocar em risco a situação da própria instituição de ensino. Porém é interessante notar que são solicitados os documentos TCE e seguro do aluno até mesmo dentro da instituição na clínica-escola promovendo mais segurança.

Quadro 17: Regulamentos de Estágio do Curso D

DOCUMENTOS E PRÉ REQUISITOS	<p>Termo de compromisso assinado pelo supervisor de Estágio nos locais concedentes. O credenciamento poderá envolver visita ao local do estágio e entrevista com o(s) supervisor(es) de Estágio.</p> <p>Requisitos: I. ter integralizado, com aprovação, os componentes curriculares “Estágio Básico I: Observação e Acompanhamento Profissional” e “Estágio Básico II: Intervenção e Comunidade”; II. ter efetuado matrícula nos componentes curriculares: Estágio Específico: Psicologia Clínica 1; Estágio Específico: Psicologia Clínica 2; Estágio Específico: Psicologia Organizacional e do Trabalho 1; Estágio Específico: Psicologia Organizacional e do Trabalho 2; Estágio Específico: Psicologia Escolar/Educacional 1; Estágio Específico: Psicologia Escolar/Educacional 2; Estágio Específico: Psicologia da Saúde 1; Estágio Específico: Psicologia da Saúde 2, no Serviço de Atendimento ao Aluno – SAA, no prazo determinado pela Universidade, através de encaminhamento do coordenador do Curso de Psicologia.</p>
SUPERVISÕES	<p>Grupos de 10 alunos e de até 20 alunos no estágio de Psicologia Escolar/Educacional I e II e Psicologia Organizacional e do Trabalho I e II/ Supervisor: 1 Professor Supervisor para um grupo de 10 a 20 alunos.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Art. 13 O processo de avaliação dos estagiários é responsabilidade dos professores orientadores dos estágios específicos. Art. 14 Será considerado aprovado o aluno que alcançar nota de aproveitamento igual ou superior a 6, de acordo com o critério de avaliação previsto no Plano de Ensino do Componente Curricular. Art. 15 O critério de avaliação do estagiário deverá considerar: I. o programa de estágio apresentado pelo aluno; II. o cumprimento do cronograma de estágio; III. a adequação e fidelidade do Relatório Final ao Programa de Estágio, às atividades desenvolvidas durante a realização do estágio; IV. a qualidade ética, profissional, no envolvimento com os processos de atuação como psicólogo nos diversos campos de estágio; V. o cumprimento das normas previstas neste Regulamento.</p>

Fonte: PPC do curso D.

Em relação ao curso D o número de alunos para supervisão em grupo nos estágios específicos variam de 10 a 15 alunos segundo a fala da respondente 6, mas no documento do PPC na página 37 encontramos 12 h/a 1 professor para cada 20 alunos. No próximo tópico apresentar-se-á os aspectos da lei 11.788/2008 e a relação desta lei com os cursos pesquisados a partir da análise específica dos artigos e como foi percebido no contexto de prática.

3.3 O ECS na Graduação em Psicologia e a Lei 11.788/2008

A nova lei de estágio conhecida como Lei 11.788 de setembro de 2008 define a relação de estágio da instituição de ensino, da parte concedente, do estagiário, da fiscalização e das disposições gerais. Esta lei é composta por 22 artigos, porém alguns foram revogados e substituídos e acrescentados alguns incisos. Sobre a definição do estágio a lei prevê como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação [...]”. Por isso os projetos pedagógicos dos cursos de psicologia devem estar atentos as competências a serem desenvolvidas pelos alunos para a futura profissão.

Os projetos pedagógicos deverão propor os estágios em diferentes cenários afim de buscar desenvolver as habilidades e competências necessárias para a atuação do aluno. Embora as DCNPSI enfatize no artigo 25 que “[...] o projeto de curso deve prever a instalação de um serviço de psicologia com as funções de responder as exigências para a formação do psicólogo [...]”, é necessário que se ampliem as configurações de atendimento a população neste espaço de ensino e aprendizagem para além do serviço clínico como foi percebido durante a pesquisa nos cursos A, B, C e D promovendo os estágios em psicologia educacional, psicologia organizacional em instituições vinculadas as instituições de ensino. Por mais que se promova a orientação profissional e outros departamentos utilizem a clínica escola como psicologia social no caso do curso A, as práticas são voltadas a um trabalho clínico.

Em nenhuma das instituições pesquisadas os cursos promoveram em suas clínicas escola palestras a comunidade ou serviços referentes a ergonomia que zelam pela saúde do trabalhador. Estes são dois exemplos que poderiam ter de alguma forma espaço em uma instituição de ensino, porém a psicologia possui uma infinidade de estratégias afim de trabalhar com temáticas observadas no cotidiano dos que utilizam os serviços da clínica escola.

Adentrando no aspecto legal sobre o vínculo do aluno, este deve cumprir as atividades de estágio e demais questões que estão previstas no termo de compromisso de estágio (TCE), documento realizado entre o estudante e a parte concedente do estágio e a instituição de ensino. Este documento é fundamental no cumprimento das obrigações da instituição de ensino junto ao estudante e a parte concedente visando o calendário escolar, horários e as condições de adequação do estágio segundo a proposta pedagógica do curso. Neste termo o plano de atividades do estágio deve ser incorporado e as devidas avaliações da parte concedente no mínimo a cada 6 meses. A lei prevê no Artigo 13 que o aluno será assegurado de férias “[...] sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano,[...]”. Foi observado em pesquisa e coleta de dados que os cursos de psicologia possuem uma preocupação com os atendimentos clínicos realizados durante o período escolar e que eles são interrompidos a cada semestre devido as férias acadêmicas. No caso do curso A não é concedido ao aluno a interrupção durante as férias até completar 1 ano ou termino do estágio, mas existem casos de entendimento do professor

supervisor que o tempo de férias de 15 dias é o suficiente afim de que a comunidade não seja prejudicada nos atendimentos realizados pelos acadêmicos. Entretanto surge o questionamento sobre as fiscalizações em relação ao estágios acadêmicos no Brasil: Quem fiscaliza as atuações dos estágios obrigatórios não remunerados? As próprias instituições de ensino. Quando os estágios são remunerados as fiscalizações são da esfera trabalhista.

O entendimento desta prática parte de que não é somente o aluno que deve se beneficiar do momento do estágio e a comunidade não deve ser vista como um instrumento para o exercício profissional. A proposta é contrária, a universidade precisa oferecer serviços para a sociedade e o aluno se forma nesta relação. Analisando este aspecto como profissional, pesquisadora e também paciente é relevante ressaltar dois aspectos dessa questão: o primeiro aspecto seria a função do estagiário. O estagiário ao compreender sobre o vínculo terapêutico e sobre o anseio de tornar-se um bom profissional aceita suprimir ou fragmentar as férias embora a legislação diga que é permitido o prazo de 30 dias após um ano de atividades de estágio. Isto ocorre devido a relação do aluno/professor supervisor que o conduz e o orienta nas práticas e postura ética do exercício profissional. A negação ou a recusa da realização nesse esquema pode demonstrar uma postura de falta de interesse ou comprometimento com a atividade proposta.

O segundo aspecto e é a percepção do paciente. Os intervalos de 15 dias a 30 dias podem inviabilizar o vínculo terapêutico, porém é necessário que o paciente compreenda que o futuro profissional e o profissional de psicologia possuem necessidades humanas com momentos de lazer ou de férias e até mesmo de limitações que a vida impõe a esta relação.

Desdobrando outro aspecto sobre o ECS de psicologia, durante as entrevistas surgiram questões dos respondentes da instituição D e B que pontuaram sobre os impasses que ocorrem em relação a legislação referente a carga horária de atividades que não deve ultrapassar 6 horas diárias nem 30 semanais. As questões ocorrem em virtude dos cursos serem privados, portanto os alunos precisam trabalhar e estudar e realizar os estágios dentro dos parâmetros legais. No próximo tópico abordar-se-á as percepções dos respondentes em relação ao conceito de estágio e as demais questões realizadas no instrumento (Apêndices 4 e 5).

3.4 Percepções acerca do ECS nos cursos de psicologia: as percepções dos respondentes

Nesta sessão serão destacadas as falas dos respondentes 7 e 8 que são de Universidades diferentes, mas ambas tiveram respostas parecidas em relação as mudanças nos ECS após as DCNs. Os respondentes em questão tiveram suas disciplinas, horas de estágio e horas de supervisão suprimidas após as DCNs. Ambos os respondentes viram avanços quanto as DCNs, porém também prejuízos.

A disciplina de atendimento clínico antes das diretrizes era de um ano inteiro. Agora é somente um semestre. Eu acho que é muito pouco... Mas vejo que de uma forma geral a modificação com as DCNs ampliou... Houveram perdas e ganhos, em compensação acho que houve ganhos em outras áreas (Respondente 8).

Quando questionado sobre a Lei 11.788/2008 imediatamente veio a resposta: “- *Que tem que ter psicólogo junto*”. Contudo em nenhum momento da entrevista foi mencionado a respeito das documentações exigidas. Quando questionado a respeito se já houve alguma situação difícil em relação aos estágios a resposta foi prontamente que não. Já a respondente 7 responde a questão das mudanças pós DCNs dizendo:

Uma das disciplinas obrigatórias que eu ministrava foi retirada do currículo e também o tempo de supervisão de estágio foi reduzido. Isso foram consequências de mudanças que a gente foi vivenciando (Respondente 7).

Ambos os respondentes tiveram prejuízos quanto o remanejamento das aulas devido a reforma curricular, porém os pontos ressaltados pelos respondentes foram os prejuízos em alta proporção para a formação dos alunos. O quadro a seguir oferece um panorama mais amplo das respostas de todos os respondentes da pesquisa.

Quadro 18: Síntese das devolutivas dos respondentes

QUESTÕES	CURSO A	CURSO B	CURSO C	CURSO D
Conceito de estágio	Exercício profissional, Efetuação de pontes, Teoria e mundo real.	Desenvolvimento das competências e habilidades colocadas nos parâmetros curriculares	Integração do conhecimento, ensino pesquisa extensão.	Transição da vida estudantil para vida profissional. Exercício da teoria
Organização do ECS das instituições pesquisadas	Não de acordo com as DCNs	De acordo com as DCNs	De acordo com as DCNs	De acordo com as DCNs
Principais mudanças após as DCNs	Ampliação no número de disciplinas optativas e Diminuição da Dis. Psicopato.	Articulação da teoria e da prática antes do último ano	Sair de 3 estágios para 2, mudança de concepção atender as demanda que surgem	Antes estágios passivos. Estágios que exigem postura ativa
Melhora na qualidade dos estágios após a Lei	A) Não	A) Sim, os estágios não obrigatórios não tinham acompanhamento e passaram a ter.	A) sim houveram mudanças positivas em relação a regulamentação, mas em alguns casos o aluno ainda é a mão	A) Sim, mais acompanhamento dos alunos, e Não, Aspectos da lei q atrapalham aluno Estágio remunerado.

B) Contribuição da Lei para formação de qualidade C) Discussões na Universidade quanto o advento da Lei 11.788	B) Não C) Não	B) Sim, acompanhamento mais rigoroso e abrindo campos de trabalho dos estágios não obrigatórios C) Sim, ocorreu a regulamentação com o termo de compromisso e seguro do aluno. Maior acompanhamento do estágio não obrigatório.	de obra barata. B) não soube responder se a Lei contribui porque a Universidade sempre esteve atenta com os estágios C) não houveram, pois a instituição sempre se preocupou em estar em dia com legislação até por uma questão ética. Quando tem é na supervisão.	Se ele estivesse trabalhando tudo bem... Os alunos atuam mais em estágios que não tem a ver com a psicologia. B) Parcial C) Não
A formação do psicólogo no Brasil é atendida nas políticas de ECS	Não. A lei não garante uma boa formação	Parcial.	Não, devido a matriz curricular que desde o início deveria atender a demandas práticas.	Sim. Comparando com o currículo anterior, melhorou.
Avanços no ECS após DCNPSI/2004 e Lei 11.788/2008.	Não	Sim. Direcionamento das competências e habilidades.	Sim e Não, Aumento da carga prática, e extensão, mas redução das aulas teóricas	Sim. Postura mais ativa do aluno. Estágios antes.
A) Ajuda da instituição quanto as novas exigências DCNPSI e Lei 11.788 B) Dificuldades encontradas pelos docentes	A) Não possui Centro de Estágio/ Comissão de Graduação/ Ajuda parcial B) Sim, resistência dos alunos e professores nas questões burocráticas	A) Sim, na questão jurídica. Possui central de estágio. B) Não	A) Sim, área administrativa de estágios que atende todos os cursos. Apoio: coordenação e secretária B) Tempo de supervisão de estágio reduzido e diminuição das aulas teóricas	A) Sim. A instituição possui central de estágios B) Resistências Idas a campo
Pontos fortes e fracos do curso	Ponto forte: formação autoral Ponto fraco: falta de acompanhamento minucioso em relação aos estágios não obrigatórios	Ponto forte: permanência de 3 estágios obrigatórios Ponto fraco: Formação recortada, somente como psicólogo clínico.	Ponto forte: segunda etapa do curso com ações praticas. Ponto franco: ampliar ações práticas desde o começo do curso e abrir os portões da Universidade	Ponto forte: Currículo elogiado pelo MEC Ponto fraco: Faltam disciplinas de psicologia da aprendizagem. Vygosty, Walon...
Mudanças na dinâmica do trabalho do coordenador e do professor supervisor	Não soube avaliar	Conscientização e busca por informação.	Mudanças do serviço escola. Tem atendido mais as demandas da sociedade	Exige mais do professor supervisor e coordenador nos estágios específicos.
Necessidades da práxis do ECS do curso de psicologia	Excesso de isolamento profissional.	Terminar com o 4+1, ou seja deixar a parte prática somente para o final do curso.	Mudança de concepção, Aumento de ações do estudante na sociedade, mudança na matriz unindo teoria e prática.	Sonho, 6 anos de curso seria ideal. Muita correria durante o curso. Questão do tempo, amadurecimento dos alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das devolutivas dos respondentes

As devolutivas dos respondentes dos cursos A, B, C e D em conceituar o ECS são comuns e trazem as palavras: exercício profissional, integração de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências. Sobre as mudanças após as DCNs os cursos B e D as devolutivas foram comuns sobre articulação da teoria e da prática que antes não tinha muito e que agora os alunos assumem uma postura mais ativa nos estágios. Já no curso C a mudança suprimiu um dos três

estágios oferecidos, sendo agora somente dois.

Quanto as mudanças após a Lei 11.788/2008 as respostas foram que aumentou a busca por informação por parte dos professores do curso B e conscientização aos procedimentos e desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. No curso C após a Lei houveram mudanças do serviço escola atendendo mais as demandas da sociedade. Antes os alunos escolhiam onde estagiar e agora a instituição designa os locais de estágio. Para o curso C as devolutivas dos respondentes foram em relação as resistências percebidas nos professores que são exigidos presencialmente no estágios específicos. O sistema de ponto é atual fazendo o docente prestar os serviços da Universidade de onde estiver, uma espécie de aplicativo no celular, assim ele não precisa ir na Universidade bater ponto e acompanhar o aluno no local do estágio. Ele pode se deslocar diretamente para o local de estágio.

CAPÍTULO IV

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: DISCUSSÃO A PARTIR DOS RESULTADOS

Destacando a trajetória da pesquisa, o primeiro ponto deste capítulo caracteriza os estágios a partir das falas dos coordenadores e professores discutindo sobre a implementação destes nas instituições selecionadas. “Pontuações acerca do ECS nos cursos de graduação em psicologia”, O papel do Psicólogo no processo formativo de futuros profissionais, o perfil do egresso desejado nos cursos de psicologia, o ECS em cursos de psicologia e o mundo do trabalho, as regulações legais sobre o ECS na perspectiva dos respondentes, o ECS nos cursos de psicologia: recorrências e encaminhamentos.

Nesta primeira sessão apresentar-se-á questões específicas sobre os ECS pontuadas pelos respondentes e observadas durante a pesquisa sobre as instituições pesquisadas. Serão apresentados pontos que se relacionam com as legislações, porém são questões mais pontuais de cada curso segundo a dinâmica e vivências dos respondentes em relação aos estágios como serão encontrados a seguir.

4.1 Pontuações acerca do ECS nos cursos de graduação em psicologia

Em relação aos ECS dos cursos pesquisados encontramos várias configurações de programas de estágio, mas dentro do esquema proposto pelas DCNs. Os estágios se configuram em estágios básico e específicos tendo nos cursos B, C e D o início dos estágios específicos a partir do 7 ou 8 semestre. O esquema proposto para os estágios do curso A se diferencia por vários motivos. O primeiro é que o presente currículo não se espelha nas DCNs, portanto não são usadas as nomenclaturas estágios básicos e específicos. Todos são estágios e eles podem começar a partir do segundo semestre. O segundo motivo é que os estágios mais densos ou os estágios específicos podem começar a partir do 3 ano de curso devido o cumprimento das disciplinas obrigatórias.

Para o atendimento das demandas acadêmicas dos alunos foi criado o Programa de Tutoria Científico Acadêmica que foi inicialmente idealizado na Pró-reitoria de graduação em 2012. Este programa significa que o professor conduz, acolhe o aluno e media a experiência universitária. O docente faz propostas para o

desenvolvimento acadêmico do aluno e o discente vai escolhendo a sua formação conforme a sua indentificação teórica ou decisão de atuação em diversas áreas.

A diferença do professor tutor e o professor supervisor é que o professor supervisor pertence aos estágios obrigatórios vinculadas as disciplinas. Já a tutoria é um programa de permanência estudantil, ou seja, a tutoria é participação do aluno nas atividades que o professor exerce seja dentro da universidade ou fora como participação em reuniões, participação em aulas como aluno convidado, participação em grupos de estudo do professor tutor entre outras atividades.

Outra questão observada a partir da pesquisa foi sobre a fiscalização das atividades dos alunos e a fiscalização dos professores supervisores. No caso do curso B a respondente 5 afirma que a Lei 11.788/2008 não garante uma maior fiscalização das atividades de estágio realizadas pelos alunos, ou seja, se de fato o aluno realizou o estágio referente as atividades ligadas a formação de psicólogo ou se suas atividades foram desvirtuadas pelas instituições concedentes. O caso foi pontuado pela respondente 5 que existem limites para a instituição de ensino sobre o conhecimento das atividades realizadas fielmente mesmo com relatórios e documentos assinados.

No caso do curso A a respondente 4 pontua a respeito de uma maior fiscalização em relação ao trabalho dos professores supervisores afirmando que a Lei 11.788/2008 não garante que o professor tenha de fato realizado o seu dever em supervisionar e não somente em assinar os documentos.

A questão sobre fiscalização de estágios também foi percebida em entrevista com o respondente 7 do curso C que revelou os benefícios obtidos com a Lei 11.788/2008, porém pontuou ser necessário um trabalho de conscientização com as empresas e escolas que ainda solicitam dos estagiários horas a mais, viagens ou trabalhos que prejudicam a formação do aluno. Ou seja, ainda é visto que o estágio é utilizado como mão de obra barata e os estágios entram também na lógica de trabalhos de precarização que as organizações estão. Foi relatado pela respondente que o aluno muitas vezes se submete a essas situações na esperança de ser efetivado junto a instituição concedente e que através da supervisão o docente o aconselha a se livrar de situações que prejudicarão sua formação.

A questão maior é a vulnerabilidade do estagiário devido a falta de fiscalização

e conscientização juntos as instituições. A respondente aponta que existem limites para essa fiscalização por parte da instituição de ensino e que em casos mais graves, foi necessário a quebra de contrato com a parte concedente. Uma situação parecida com essa também foi relatada pelo respondente 4 do curso A, quando foi solicitado ao estagiário a aplicação de testes em uma instituição fazendo assim a quebra de contrato com a parte concedente.

E se o aluno omite esta informação nos momentos de supervisão? E se os momentos de supervisão são poucos não favorecendo que o aluno traga os embates vivenciados nas instituições concedentes? Essa questão foi trazida em entrevista pelo respondente 7 do curso C que percebeu uma redução de horas em supervisão semanal e aulas teóricas após a mudança curricular do ano de 2011 e 2018, observando esse ponto como crítico na formação dos alunos.

Observando as questões sobre o acompanhamento dos estágios, será apresentado na sequência o Papel do Psicólogo neste percurso formativo que necessita de muitas orientações.

4.2 O papel do Psicólogo no processo formativo de futuros profissionais

Quando compreende-se que o futuro profissional necessita de direcionamentos até configurar a própria autonomia profissional e responsabilidades que lhe são imputadas, o papel do profissional Psicólogo no processo de formação de futuros profissionais é de extrema importância. A formação sólida não será aquela que apresenta o maior número de proposições de trabalho ou de correntes teóricas, mas que oferece a base para o percurso formativo, ou seja, o tripé de formação: análise pessoal, supervisão e grupo de estudos. Para qualquer caminho profissional na área da psicologia é imprescindível que após a graduação o aluno compreenda que ele será sua própria ferramenta de trabalho. Suas resistências, dificuldades e limitações precisam ser trabalhadas.

Por isso o espelhamento que ocorre na graduação a partir da admiração e vínculo professor/aluno permitem o atendimento dos direcionamentos e conselhos fornecidos em sala de aula. Porém cabe aos professores não defenderem as linhas de atuação devido as suas próprias convicções transformando o ambiente acadêmico em zonas partidárias, mas sim apresentando a importância do tripé de formação do profissional de psicologia, já que após e durante o curso esta questão não é obrigatória

para o aluno.

Durante a realização da pesquisa, as questões pessoais e dificuldades dos alunos que acabam influenciando no exercício do estágio, foram pontuadas durante entrevista com o respondente 2 do curso D, que ressalta uma questão como: um aluno fuma maconha e vem para realizar atendimento a comunidade na clínica-escola. A promoção do auto-conhecimento e tratamento pessoal são importantes durante o curso e principalmente durante os estágios.

Os alunos precisam de direcionamentos como centro de apoio aos estudantes e outros órgãos que possam acessar. Muitas questões são trazidas pelos alunos que buscam as soluções para os problemas vividos na formação, porém necessitariam de tratamento e não da formação num primeiro momento. Essa “confusão” ou busca inconsciente por solução, devem ser orientadas pelos docentes a fim de que o aluno trabalhe e se conscientize de sua estrutura e trabalhe para adquirir uma postura que acolha e atenda o outro. No curso D foi promovido uma roda de conversa, que não seria terapêutica, mas que seria um suporte durante o curso, já que os alunos de psicologia atendem outros alunos de outros cursos, porém não recebiam atendimento pela questão ética.

Segundo Kohatsu (2013) o ensino da Psicologia para a formação dos jovens desde o ensino médio contribui para a formação crítica e para a autoreflexão; oportunidade dos jovens discutirem temas e questões relacionadas à vida; reflexões sobre suas experiências e sobre as relações com os outros e com o mundo; compreensão e aceitação das diferenças.

Existem conhecimentos que não serão aprendidos na academia se o estudante de Psicologia não se lançar nesse momento de desconforto que é o estágio. É nas relações sociais que ocorre a produção do conhecimento, e esse conhecimento “só tem um verdadeiro significado quando é colocado na prática, [...] ligado às atividades diárias do sujeito, [...] estabelecidas no seu ambiente de trabalho” (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2009, p. 165).

O aprendizado deve fazer parte da vida dos jovens tanto no que se refere à experiência de vida como no que se refere à profissão.

O trabalho é um [...] princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas

também, e não separadamente, às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

O estágio pode clarear as incertezas que muitos têm quanto às opções a seguir e quanto à área de atuação profissional e de conhecimento. Essas dúvidas só serão resolvidas se atuarem e viverem os pontos de tensão, os impasses e as resoluções “[...]no savoir-faireepistemológico e com o coletivo no campo de trabalho, sobre a maturação da intervenção que pode constituir-se no crivo da ação-reflexão-ação e sobre uma concepção emancipadora de trabalho produtivo” (MARRAN, 2012 p. 27).

Sendo assim, o momento do estágio pode contribuir para a orientação profissional dos sujeitos. A orientação profissional deve ser compreendida aqui não como a visão clássica de “[...]auxiliar o indivíduo no processo de escolha de modo que este realize opções ocupacionais adequadas”, mas, como descreve Gatti (2011, p.60 e 61), baseado nas ideias de Ferretti (1997), de modo que esse indivíduo escolha sua profissão quando assumir um “papel ativo nas transformações da sociedade”.

A esse respeito, Marran (2012) considera que o estágio se caracteriza como um espaço de oportunidades possibilitando a reflexão e o paralelismo entre o curso, as solicitações das categorias destinadas à formação; no caso, a de trabalho produtivo, a interdisciplinaridade e a suficiência ou aprimoramento necessários à constituição da inteireza profissional.

Aprender a relacionar-se com o mundo faz parte da função da educação, porém os professores da graduação percebem alunos muito jovens e isentos de reflexões com o mundo, portanto é imprescindível o acompanhamento do professor supervisor no ECS. Em relação ao artigo 3º § 1º da Lei 11.788/2008 prevê que “[...] o estágio, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios[...]”.

O Conselho emite parecer sobre estágio supervisionado sobre as atribuições do responsável técnico, professor orientador e supervisor de campo e o parecer técnico do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo acerca da obrigatoriedade da presença de supervisor no campo de estágio. O entendimento do CRP é o seguinte:

1 - Responsável técnico: apontamos a resolução CFP 003/2007 para definir as atribuições do RT: Art. 36 - As pessoas jurídicas registradas ou cadastradas deverão ter pelo menos um responsável técnico por agência, filial ou sucursal. § 1º - Entende-se como responsável técnico aquele psicólogo que se responsabiliza perante o Conselho Regional de Psicologia para atuar como tal, obrigando-se a: I - acompanhar os serviços prestados; II - zelar pelo cumprimento das disposições legais e éticas, pela qualidade dos serviços e pela guarda do material utilizado, adequação física e qualidade do ambiente de trabalho utilizado; III - comunicar ao Conselho Regional o seu desligamento da função ou o seu afastamento da pessoa jurídica. Sob essa ótica e considerando o documento Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo produzido pelo CRP/SP, recomendamos a permanência do RT na instituição de ensino, durante o período de prestação dos serviços psicológicos, mantendo-se em atenção às situações emergenciais que possam ocorrer no campo de estágio. 2 - Professor orientador: o professor orientador (comumente chamado, no âmbito acadêmico, de supervisor) deverá se manter a disposição do estagiário e é responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades, garantindo a integração do eixo teórico-prático e o desenvolvimento de competências. Recomendamos que este seja um profissional de psicologia com inscrição ativa, posto que é característica desta função a experiência profissional, articulada com conhecimentos acadêmicos. 3 - Supervisor de campo: o CRP/SP entende e recomenda, como preconiza a Lei do estágio nº 11.788, que a instituição concedente indique algum profissional de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente no campo de estágio (inciso III do artigo 9º da lei) (CRP,2011).

Percebeu-se durante a pesquisa que nos cursos A, B e C os professores-orientadores não vão a campo no momento do estágio, somente o curso D os professores acompanham mesmo tendo um profissional da área concedente no estágio de Psicologia Educacional/ Escolar. Essa prática, dos cursos A, B e C, é respaldada pela legislação e assumida pela psicologia no Estado de São Paulo. Em carta o CRP 6ª Região se pronuncia em 2011 a respeito da condução dos estágios:

Os estágios ocorrem tradicionalmente sem a presença do professor-orientador da instituição de ensino, mas com acompanhamento de profissional da área da instituição concedente. Quanto a isso, corroboramos e acrescentamos que a prática da psicologia, construída no campo do estágio, tem ampla e total atenção do professor orientador, mas primando-se por uma prática não tutelada, fundamentada em princípios e compromissos com o desenvolvimento da autonomia do psicólogo em formação, reflexão crítica do exercício da psicologia, a partir do contexto social em que se insere. Nessa perspectiva, tanto o professor orientador como o supervisor em campo, deverão incentivar a formação autônoma, crítica e relacionada a cada realidade local, bem como favorecer o exercício de competências e habilidades com maior complexidade (CRP, 2011).

Outro aspecto abordado pela Lei 11.788/2008, é previsto no artigo 9º que obriga a parte concedente “[...] indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente

[...]”. Todavia a fiscalização e o cuidado em promover grupos de até 10 supervisionandos fica a critério das instituições de ensino já que as DCNPSI e o CFP não mencionam essa questão. O CRP de São Paulo replica a Lei 11.788/2008 quanto a essa questão do número de alunos em carta no ano de 2011. A partir dos cursos pesquisados encontramos grupos de supervisão de até 20 alunos em estágios específicos e até 60 alunos em estágios básicos como no caso do curso C.

O Conselho Federal de Psicologia tornou obrigatório, por meio da Resolução CFP nº 1/2009, o registro documental decorrente de prestação de serviços psicológicos. Esta resolução também se aplica quando os serviços são realizados em situações de estágios, ou seja o professor supervisor deverá estar inscrito no conselho regional de psicologia afim de realizar a supervisão.

É importante destacar que a Resolução CFP nº 3/2007 estabelece ainda: Art. 52. - § 3º - A (O) psicóloga (o) responsável obriga-se a verificar pessoalmente a capacitação técnica de sua (seu) estagiária (o), supervisionando-a (o) e sendo responsável direto pela aplicação adequada dos métodos e técnicas psicológicas e pelo respeito à ética profissional. Porém encontramos no curso C a prática de supervisão de alunos do 9º e 10º semestres realizando a supervisão de colegas que estão nos semestres anteriores.

Para o próximo tópico ver-se-á o perfil desejado daqueles que cursarão a graduação de psicologia nos cursos pesquisados.

4.3 O perfil do egresso desejado nos cursos de psicologia

Segundo o quadro abaixo pode-se perceber os perfis desejados nas instituições pesquisadas:

Quadro 19: Perfil do egresso desejado pelos PPC de graduação em psicologia

INSTITUIÇÃO	O PERFIL DESEJADO DO EGRESSO	SÍNTESE
A	O graduando do ... é estimulado a contribuir para sua formação com uma postura crítica sobre a diversidade de pensamentos e fazeres no campo psicológico, amparado na ética, em conceitos, princípios e teorias psicológicas. É também incentivado a contribuir, dentro da especificidade da psicologia e em diálogo com outras áreas do conhecimento, para as demandas da comunidade.	<i>postura crítica, diversidade de pensamentos, diálogo com outras áreas, ética</i>
B	Compreender a diversidade do conhecimento psicológico. Atuar com competência científica, ética e técnica em diferentes contextos que requeiram avaliação, análise e intervenção junto a processos psicológicos e psicossociais. Comprometer-se com as necessidades sociais.	<i>diversidade do conhecimento psicológico, atuar interdisciplinarmente, competência científica, ética e técnica</i>

	<p>Atuar interdisciplinarmente.</p> <p>Produzir e divulgar conhecimento.</p> <p>Contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e com a promoção da qualidade de vida.</p>	
C	<p>O perfil do egresso deverá desenvolver uma formação integral e generalista assentada em 5 princípios básicos: 1. Valores humanistas que remetem a produção de uma prática profissional de relevância social, histórica e política; 2. Atuação profissional fundamentalmente comprometida com a sociedade, os direitos humanos, o respeito a- diversidade e com a saúde mental; 3. Busca constante por atualização e aprimoramento científico, orientada por princípios éticos e pelo pensamento crítico-reflexivo a respeito dos diferentes fenômenos humanos; 4. Colaboração em processos de intervenção interdisciplinar e multiprofissional, de forma comprometida com a realidade brasileira, considerando as diferentes características sociais, históricas, culturais, grupais e individuais; 5. Atuação individual ou coletiva junto as múltiplas dimensões da vida humana a partir de diferentes contextos como a atenção em saúde, assistência e desenvolvimento social, procesos educacionais, situações de trabalho.</p>	<p><i>Generalista, colaboração interdisciplinar e multiprofissional, princípios éticos e pelo pensamento crítico-reflexivo</i></p>
D	<p>É capacitado para conduzir o processo de investigação científica, respeitando os desafios teóricos e metodológicos que lhe são pertinentes. Atua em diferentes contextos, como na promoção da saúde, do desenvolvimento da qualidade de vida de indivíduos, grupos, organizações e comunidades. Orienta sua prática profissional no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade, da integridade do ser humano, com responsabilidade socioambiental e demais princípios éticos que regem a sua profissão.</p>	<p><i>processo de investigação científica, princípios éticos, Atuar em diferentes contextos</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora utilizando os PPCs dos cursos pesquisados.

Pode-se perceber que o perfil do aluno para o curso C traz a palavra generalista que reflete a formação do médico, pois a diversidade de práticas e campos de atuação psicológicos é um ponto central nas concepções de formação generalista. Esta palavra remete a história da Psicologia como profissão no Brasil.

Na formação médica, na qual a Psicologia se espelhou para debater sua própria formação, não faz sentido a especialização em um campo sem ter um percurso anterior de fundamentos gerais. Somente ao final do curso é que o aluno pode especificar alguma área. Até lá, o médico teria, em tese, um saber geral médico. No caso da Psicologia, o saber geral tem a ver com o que é a Psicologia como ciência e profissão. Com as DCN, o perfil geral da formação passou a ser a formação profissional, sem embargo da promoção de uma postura crítica. Mas do que se trata uma postura crítica se não partir da apropriação dos saberes psicológicos e da própria constituição da Psicologia, ou seja, sua história? É importante ressaltar que a compreensão de fenômenos e processos se relaciona a um desenvolvimento intelectual de quem entrou um estudante inicial e sairá psicólogo (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018,p.64) grifo nosso.

Perceba no perfil do egresso do curso A o termo utilizado é postura crítica, e nos demais cursos B e D as palavras que se destacaram foram: *interdisciplinar, competência científica, ética e técnica diversidade de conhecimentos e diversidade de pensamentos*. Agora surge uma questão: Que tipo de formação proporcionaria a diversidade de conhecimentos e pensamentos? As palavras comuns remetem a uma formação generalista que corresponde o psicólogo ser tanto um pesquisador quanto um profissional.

A formação do psicólogo generalista, isto é, “do profissional que esteja preparado para atuar em todos os campos de sua área de conhecimento traduz o acompanhamento e leituras das novas exigências do mundo do trabalho e de seu processo de reestruturação”. Marran (2012 p.99) baseada nas idéias de Catani, Oliveira e Dourado (2001), observou que a polivalência e flexibilidade são exigências da nova organização do trabalho que, necessariamente, tem atingido todas as profissões e todos os ramos de atuação.

4.4 O ECS em cursos de psicologia e o mundo do trabalho

O mundo do trabalho abrange mais que o atendimento das demandas do mercado pois, abriga grande parte da atividade humana, abrindo possibilidades infinitas para os alunos compreenderem o ensino como o ensino e o estágio como caminhos de observação e ação diante das complexidades humanas em cenários diversos. A definição de mundo do trabalho é ampla e permite agregar vários conceitos conforme Fígaro (2008) afirma, trabalho, mercado trabalho, relações de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, cultura, controle, organizações, poder, sociabilidades, vínculo empregatício, relações de comunicação. Para a autora é a partir desse mundo que se constituem as organizações empresariais, sindicais, órgãos de estado que fiscalizam os direitos do trabalho e no trabalho, a legislação fiscal, sanitária, de saúde, de formação e de escola.

Para Cury (2012), o estágio curricular supervisionado deveria preparar o profissional de psicologia capaz de indentificar demandas de trabalho. Como perceber novas demandas de trabalho se os estágios curriculares supervisionados possuem eixos e ênfases comuns as demandas advindas do mundo do trabalho correspondentes a formação dos cursos da década de 60? Conforme pesquisa (SEIXAS, COELHO-LIMA, FERNANDES, ANDRADE, YAMAMOTO, 2016) foram

realizadas análises dos PPCs de quarenta cursos de graduação em psicologia revelando que as políticas de saúde ganharam destaque nos PPCs garantindo espaço para a discussão e atuação nesse campo, por outro lado é quase inexistente os debates acerca das políticas de assistência social.

Para Seixas *et.al.* (2016, p. 441) baseados nas ideias de Yamamoto e Oliveira (2010), é importante ressaltar que a atuação dos psicólogos nas políticas sociais tem sido pautadas por práticas tradicionais que pouco inovam tecnicamente, e desvinculadas de uma orientação política clara. A pesquisa realizada pelos autores observou uma predominância de conteúdos relacionados a uma formação crítica, de compromisso social e ético. O que corresponde o debate sobre o compromisso social na relação da Psicologia com as políticas. No entanto, foi constatado nos PPCs, a repetida estratégia de fazer referência a esse debate de forma ampla, mencionando que o curso oferecerá atividades e conteúdos que promoverão esse tipo de formação; contudo, não é especificado como isso será concretizado.

Os cursos de psicologia devem promover estudos sobre o mundo do trabalho e sobre as atividades de trabalho desenvolvidas no Brasil, aproximando o futuro psicólogo da realidade, dos desafios, dos conflitos oferecendo-lhes novas modalidades de estágio com demandas variadas (SANTOS, 2019). Conforme os cursos pesquisados veja as competências e habilidades gerais e específicas desenvolvidas.

Quadro 20: Competências e habilidades gerais

Curso	Competências e habilidades gerais
A	•Atue com competência, responsabilidade e ética , de acordo com as características sociais da comunidade. • Refleta criticamente sobre as várias formas de pensar e fazer Psicologia . •Compreenda sua atividade como campo permanente de pesquisa e produção de conhecimento , tomando iniciativas para a atualização constante, sempre com a flexibilidade e a eficácia requeridas pela natureza do saber psicológico como também requeridas pelas características do contexto sociocultural e do mercado de trabalho . •Tenha condições de orientar sua prática de acordo com referenciais teóricos consistentes e de repensá-los a partir de sua experiência. •Estabeleça e mantenha o diálogo interdisciplinar . •Seja capaz de identificar em Psicologia os diversos pressupostos epistemológicos das diversas orientações teóricas e das técnicas daí decorrentes.
B	Competências e habilidades somente específicas referente as ênfases e não gerais e específicas do curso.
C	1) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos . 2) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões instucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais. 3) Indentificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referências teóricas e características da população-alvo . 4) Indentificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto a escolha dos métodos,

	<p>procedimentos, instrumentos de coleta e análise de dados em projetos de pesquisa.5) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em psicologia, tendo em vista a sua pertinência.6) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.7) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, dos grupos e organizações.8) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais de seus membros.9) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.10) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimentos de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.11) Atuar profissionalmente em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.12) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.13) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive matérias e divulgação.14) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.15) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário a atuação profissional assim como gerar conhecimento a partir de práticas profissionais. <i>Habilidades:</i> 1. Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas a partir de meios convencionais e eletrônicos.2. Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da psicologia.3. Utilizar diversos métodos de investigação científica.4. Planejar e realizar várias formas de entrevista com diferentes modalidades e em diferentes contextos.5. Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.6. Descrver, analisar e interpretar manifestações verbais e não-verbais como fontes primárias de acessos a estados subjetivos.7. Utilizar os recursos da matemática, da estatística, da informática para análise e apresentação de dados.</p>
D	<p>a) Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética; b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; c) Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral; d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade; e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho; f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.</p>

Fonte: PPCs dos cursos e sites das instituições

Em relação ao curso C é compromisso do curso de trabalhar as competências e habilidades na atuação do profissional em prevenção, porém cruzando as informações sobre as ementas das disciplinas que oferecem conhecimentos sobre a área da saúde encontramos: “Proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências para aplicação dos *conhecimentos teóricos e técnicos na condução de trabalho clínico em instituições da saúde*”.

O curso A apresenta uma proposta bem mais acadêmica em relação ao

desenvolvimento das competências e habilidades gerais do curso e o curso D oferece uma proposta diferente dos demais cursos como, “*desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial,... assumirem posições de liderança,... desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais*”.

Perceba agora as competências específicas dos cursos a partir do quadro 21:

Quadro 21: Competências e habilidades específicas do curso

Curso	Competências e habilidades específicas do curso
A	Não tem, somente gerais
B	<p>Competências e habilidades específicas estão relacionadas às ênfases:</p> <p>a) Psicologia e Processos Clínicos competências: • Desenvolvimento de atendimento psicológico com solidez teórica, metodológica e técnica que possibilite o raciocínio clínico e a tomada de decisões frente às necessidades da população atendida; • Comprometimento ético, político e social na compreensão do adoecer psíquico, bem como do fenômeno clínico. São habilidades trabalhadas nesta ênfase: • Compreender os determinantes e condicionantes do processo do adoecer psíquico das pessoas em diferentes contextos: familiar, escolar, interpessoal, social e trabalho; • Realizar avaliação diagnóstica utilizando diferentes instrumentos de coleta de dados (testes, entrevistas, observações e outros); • Planejar, desenvolver e avaliar o trabalho de atenção e atendimento psicológico clínico; • Realizar estudo detalhado de acordo com a orientação teórica escolhida; • Fazer o registro por escrito e discutir a atuação psicológica clínica; • Elaborar documentos pertinentes ao trabalho realizado nos diversos campos de atuação (registro documental, relatórios, laudos, e pareceres); • Adequar a atenção/atendimento psicológico clínico às diferentes demandas e faixas etárias da população assistida (criança, adolescente, adulto, idoso). b) Psicologia e Processos Educativos competências: • Analisar criticamente a realidade educacional; • Contribuir na construção e materialização de uma proposta educativa que possibilite a qualidade do ensino; • Atuar de modo interdisciplinar no equacionamento das demandas escolares. São habilidades trabalhadas nesta ênfase: • Levantar e analisar a demanda escolar a fim de propor intervenções no cotidiano da escola; • Intervir na construção e efetivação de uma proposta educacional que garanta ao aluno a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos; • Desenvolver procedimentos de investigação e intervenção com o objetivo de desestigmatizar o aluno considerado problema; • Orientar e refletir com dirigentes, educadores e pais sobre os fazeres educacionais promovendo a inclusão educacional e social da pessoa com necessidades educativas especiais; • Intervir nas relações entre os diferentes segmentos do cotidiano escolar que produz a psicopatologização nos processos educacionais; • Desenvolver ações que permitam a participação de todos os envolvidos na situação problema. c) Processos Sócio-Culturais e Políticos competências: • Analisar criticamente a realidade contemporânea como produção histórica das objetivações humanas. • Compreender os fatores subjetivos-objetivos que constituem dialeticamente a identidade humana na busca de sua autodeterminação. • Analisar as situações existentes e concretas das comunidades, instituições, grupos e indivíduos, nas quais as identidades se constituem e buscam sua individuação. • Reconhecer e desvelar os sentidos ideológicos que encobrem a reprodução social salvaguardando interesses particulares em detrimento da autonomia individual e coletiva. • Conhecer os saberes e experiências de indivíduos, grupos e comunidades e reconhecer os valores positivos desse repertório nos projetos emancipatórios, discernindo os valores negativos que impedem a emancipação humana. • Atuar interdisciplinarmente de modo a contribuir para construção de políticas públicas justas pautadas na ética da responsabilidade do Estado e da sociedade na construção do bem comum. • Mediar e articular redes de atenção psicossocial dirigidas a populações vulneráveis e/ou situação de risco social. São habilidades trabalhadas nesta ênfase: • Identificar aspectos culturais, históricos e sociais nos quais os indivíduos, grupos ou comunidades inserem-se. • Identificar as demandas individuais e coletivas que são relevantes para o desenvolvimento ético-moral. • Mapear as formas de convivência e de sociabilidade existentes para potencializar e ampliar as possibilidades de autonomia dos indivíduos, grupos e instituições. • Identificar e valorizar os vínculos afetivo e ético-valorativos existentes nas relações sociais contextualizadas. • Identificar as referências de pertencimento e reconhecimento identitários nas dimensões individual e coletiva. • Elegir procedimentos/instrumentos metodológicos (história de vida, observação, entrevistas, depoimento, dinâmicas etc.) para o conhecimento dos diversos contextos de inserção. • Utilizar o diário de campo como recurso metodológico para registro das observações, relatos, depoimentos etc., visando à</p>

	<p>sistematização e análise de conhecimentos para intervenções na realidade concreta. • Realizar intervenções dialogadas a partir do acolhimento (escuta qualificada e ética) para a construção coletiva de projetos sociais voltados para a demanda da realidade concreta. • Desenvolver atividades de caráter terapêutico-educacionais-sociais nos âmbitos da saúde, educação, trabalho, justiça, lazer, meio ambiente, comunicação social e assistência social. • Elaborar relatos científicos e comunicações condizentes com a prática profissional e exercício interdisciplinar. d) Psicologia e Relações de Trabalho competências: • Utilizar o conhecimento gerado pela pesquisa para: a) prevenir e solucionar problemas relacionados ao comportamento humano no trabalho, b) compreender a interação entre esse comportamento e os espaços laborais onde ele ocorre e, c) subsidiar as práticas utilizadas para organizar a ação individual e a coletiva, com vista a objetivos; • Investigar, intervir e produzir conhecimentos na relação homem-trabalho visando o bem estar do trabalhador, o desempenho nas organizações e melhorias na sociedade; • Investigar, intervir e produzir conhecimentos na relação homem-trabalho visando contribuir para a (re)inserção profissional e/ou gestão de carreira nas condições de desemprego ou junto a espaços organizacionais institucionais. São habilidades desta ênfase: • Realizar diagnóstico e avaliação de processos no contexto das relações de trabalho em níveis individual, coletivo e organizacional; • Atuar nos processos de gestão de pessoas (tais como diagnóstico organizacional, recrutamento e seleção, avaliação de desempenho, pesquisa de clima, dentre outros); • Promover o desenvolvimento pessoal e profissional por meio de capacitação profissional, educação para o trabalho e programas de orientação profissional e gestão de carreira; • Auxiliar na administração de conflitos no contexto das relações de trabalho; • Elaborar, implantar e avaliar programas e ações visando a saúde do trabalhador; • Participar de equipes interdisciplinares para discussão, proposição e desenvolvimento de processos organizacionais e/ou voltados para a educação em trabalho; • Apropriar-se e utilizar-se de conhecimentos produzidos por outras áreas do saber que compõem a realidade do mundo do trabalho (economia, política, administração, etc.); • Utilizar-se de métodos científicos para produzir conhecimento e aprimorar estratégias e práticas de atuação no contexto do trabalho; • Socializar o conhecimento produzido e experiência profissional em congressos, reuniões científicas e publicações.</p>
C	Não tem, somente as básicas.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar e elaborar projetos, e planejar e intervir de forma coerente com os referenciais teóricos e características da população alvo; • Avaliar problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; • Atuar de forma ética, em diferentes níveis de intervenção, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depare; • Ser capaz de buscar, empregar e gerar conhecimento a partir da prática profissional; • Intervir em processos grupais em diferentes contextos; • Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; • Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; • Elaborar laudos, relatórios e outras comunicações profissionais; • Escolher e utilizar instrumentos de coleta de dados em psicologia, tendo em vista a pertinência e os problemas, quanto ao uso, construção e validação; • Utilizar os métodos experimental, de observação e outros métodos de investigação científica; • Analisar, descrever manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos; • Identificar a diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional no campo da psicologia clínica, escolar e organizacional e do trabalho.

Fonte: PPCs dos cursos e sites das instituições.

O PPC do curso B apresenta as competências e as habilidades específicas segundo as ênfases do curso. E o curso D é o único que apresenta detalhadamente competências gerais, específicas do curso e dentro de cada ênfase as competências e habilidades que serão desenvolvidas. Os cursos C e A apresentam somente competências e habilidades gerais. Observe os objetivos dos cursos e se eles correspondem às competências e habilidades propostas segundo as ênfases:

Quadro 22: Objetivo geral do curso

Cursos	Objetivo geral do curso
A	Proporcionar condições para que o aluno, no decorrer do curso, assumira de modo assistido e gradativo a responsabilidade por sua própria formação .
B	Formar profissionais com base nos referenciais éticos, teóricos e metodológicos do saber Psicológico , de modo a identificar e analisar as múltiplas referências e perspectivas psicológicas, construir e desenvolver o conhecimento científico e intervir frente às necessidades da população nos processos clínicos e de saúde, educativos, de relações do trabalho e socioculturais.
C	Possibilitar ao estudante formação teórico-prática que lhe permita exercer com competência e ética as atribuições legais da profissão de psicólogo e professor de psicologia.
D	Formar profissionais críticos e competentes , com conhecimentos necessários para desenvolverem ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, bem como a realizarem suas atividades dentro das dimensões ética, teórica e prática no âmbito da vida humana.

Fonte: PPCs dos cursos

Pode-se perceber que as partes destacadas são objetivos comuns aos cursos pesquisados. As palavras em comum são: **ética, teórica e prática**. O Curso C é o único curso que apresenta como objetivo geral possibilitar não só as atribuições de psicólogo, mas também as atribuições de professor de psicologia, embora 3 dos 4 cursos ofereçam a formação em Licenciatura. Agora veja os objetivos específicos dos cursos que podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 23: Objetivos específicos do curso

CURSO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO CURSO
A	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentar-se numa concepção que contempla a diversidade de modelos teórico-práticos que caracterizam os campos de conhecimento e de atuação em Psicologia. • Promover contatos entre as diversas formas de pensar e fazer Psicologia. • Garantir a especificidade do conhecimento e da atuação em Psicologia. • Favorecer a interdisciplinaridade, estabelecendo interfaces da Psicologia com disciplinas afins/básicas. • Investir numa sólida formação científica, superando a dissociação entre ciência e exercício profissional. • Oferecer subsídios metodológicos para a análise do conhecimento e da investigação científica no âmbito das ciências humanas, biológicas e sociais, bem como fundamentar a utilização de técnicas e instrumentos de medida, análise e interpretação de dados. • Proporcionar o desenvolvimento de atividades de iniciação científica nas diversas áreas da pesquisa em Psicologia. • Contemplar as demandas sociais e da comunidade na composição e orientação de programas de ensino e de estágio. • Proporcionar experiências concretas de exercício profissional supervisionado, na forma de estágios, diversificados e devidamente regulamentados, nas principais áreas de atuação do psicólogo. • Exigir e oferecer condições para um desempenho ético, baseado na dignidade do ser humano, no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade. • Proporcionar condições para que o aluno, no decorrer do curso, assumira de modo assistido e gradativo a responsabilidade por sua própria formação.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar o aluno no universo do saber psicológico, de modo que o mesmo perceba as relações entre este saber e outras áreas do conhecimento, favorecendo a identificação, distinção, reflexão e análise dos fenômenos psicológicos. • Apresentar a especificidade do conhecimento psicológico nas concepções behaviorista, psicanalítica, fenomenológica existencial e sócio histórica, evidenciando nestas o conhecimento

	<p>propriamente dito, os modos de sua construção, legitimidade e contemporaneidade, alicerçados em suas concepções de indivíduo. • Desenvolver, no aluno, uma postura diante do conhecimento que lhe permita, discernir, perceber relações, criticar e estudar o fenômeno psicológico, identificando os limites e as possibilidades, desse conhecimento, frente à complexidade da realidade social. • Oferecer subsídios para o planejamento de ações e intervenções em situações concretas, destacando o conhecimento psicológico na sua intersecção com as necessidades sociais e enfatizando a importância do compromisso político, ético e científico nas intervenções nos processos clínicos e de saúde, educativos, de relações do trabalho e socioculturais.</p>
C	<p><i>Formar psicólogos e professor de psicologia:</i> 1-Com autonomia de pensamento, visão crítica e integrada da teoria e da prática para atuar com responsabilidade social.2-Capazes de refletir e atuar de forma a considerar e respeitar as diversidades sócio-culturais brasileiras.3- Que reconheçam a dimensão ético-política da prática profissional e da docência.4-Capazes de atuar em equipes inter e multiprofissionais.</p> <p>5-Que reconheçam a importância da dimensão sócioambiental, afim de analisarem criticamente os determinantes da ocupação do espaço e cooperarem com a compreensão e constituição de propostas de intervenção sobre as relações mediadas pela técnica, entre homem, cultura e ambiente. <i>Formar psicólogos:</i>1-Para a reflexão crítica, que saibam analisar os processos psicológicos individuais e/ou fenômenos coletivos, sob diferentes perspectivas teóricas, em suas interfaces com as diversas áreas do conhecimento.2- Com capacidade de raciocínio científico indissociado da sua prática, de formar e gerar novos conhecimentos para intervenção em diferentes contextos. 3-Com domínio da terminologia técnica para a elaboração de projetos de intervenção, laudos, pareceres e relatórios.4-Com capacitação básica para o exercício da avaliação e intervenção em psicologia clínica, individual e em grupo.5-Com capacidade e competência técnica para intervenção em grupo, instituições e organizações.6- Que respeitem a diversidade cultural, étno-racial, sócioeconômica e de gênero capazes de identificar situações que aviltem a dignidade da pessoa humana e de contribuir com a proposição de enfrentamentos a situações discriminatórias.</p>
D	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar [...] sólido embasamento teórico-prático e ético que possibilite a aquisição da competência técnico-científica para realizar com autonomia seu trabalho, sendo capaz de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, em diferentes contextos de atuação profissional; • Formar profissionais críticos, reflexivos e socialmente comprometidos; • Compreender as diferentes concepções de homem, nas perspectivas biológicas, psico-social e espiritual; • Formar profissionais capazes de construir e contextualizar saberes e práticas, promovendo e divulgando o conhecimento de forma sistematizada para as comunidades. • Dar ênfase curricular nas áreas de psicologia Clínica, Educacional e Organizacional e do Trabalho.

Para ser um agente de transformação social e promover melhorias na qualidade de vida do ser humano, o psicólogo brasileiro necessita discutir em sua formação questões teóricas e metodológicas e precisa conhecer e utilizar saberes técnicos. Cury (2012, p. 116), baseado nas ideias de Abbad e Mourão (2010), conclui que o psicólogo brasileiro necessita

[...] atualizar-se constantemente, aprender novas tecnologias de trabalho, criar novos recursos e conhecimentos psicológicos, tornar-se polivalente, trabalhar em equipes multiprofissionais, incorporar às práticas profissionais múltiplas abordagens, metodologias e técnicas de intervenção provenientes de outras áreas do saber, além de ampliar a sua visão de mundo, sua concepção sobre a natureza dos fenômenos psicológicos e sua clientela.

O aprendizado e o entendimento dessas coisas fazem parte de uma formação ética e de respaldo profissional que respeita o aluno apresentando o caminho que será percorrido no mundo do trabalho, não fora deste. Por isso, Marran (2012, p.15) defende a importância do ECS na formação do estudante, observando as transformações no mundo do trabalho, “bem como as ideologias respectivas que induzem as políticas educacionais e projetam as tipologias solicitadas do homem de acordo com sua teoria social”.

4.5 As regulações legais sobre o ECS na perspectiva dos respondentes

A partir das entrevistas realizadas com os respondentes das instituições selecionadas afim de elucidar como os cursos de psicologia oferecem os estágios curricular supervisionado e a observância das regulamentações legais, percebeu-se que ao questionar sobre a Lei 11.788/2008, 5 dos 8 respondentes questionaram a pesquisadora do que se tratava essa Lei. Perguntas como *“Essa Lei é aquela que fala dos horários?”* ou *“Essa Lei é aquela que fala da presença do supervisor?”*. Ou falas como *“ Eu precisaria dar uma olhada na Lei pra te dizer”* ou *“Eu não sei te dizer como era antes pra te dizer como é a Lei agora”*. Essa falta de intimidade com a legislação revela que muitas responsabilidades legais acabam na esfera moral. Os aspectos da legislação são concebidos pelos respondentes das instituições pesquisadas como naturais e já observadas nos cursos, devido os cursos pautarem-se nos ensinamentos éticos da profissão. Contudo relatam que os colegas de trabalho vêem a legislação algo de ordem burocrática e não como parte integrante e favorável do exercício de prática dos alunos. A concretude do estágio suficientemente boa deve reconhecer os diferentes níveis e relações que acompanham este momento como paciente profissional/profissional, profissional/instituições, profissional/legislações entre outros.

A questão ética é fundamental no exercício da profissão de psicólogo, todavia ela não resguarda legalmente o aluno na prática do estágio, nem a instituição de ensino e a instituição concedente. O desenvolvimento da aprendizagem do exercício da profissão comporta situações reais do cotidiano e que não dependem simplesmente do bom senso e da percepção ética dos envolvidos. Outro ponto percebido durante a pesquisa em relação a Lei 11.788/2008, foi a percepção dos coordenadores e docentes afirmando ser benéfica a Lei para o ensino nos cursos de psicologia, os respondentes percebem que a legislação permitiu uma melhor organização em relação aos direitos e deveres dos alunos.

Os cursos se encontram em uma posição de estarem em dia com a legislação referente as documentações exigidas como: termo de compromisso, seguro do estagiário, porém o não cumprimento da lei aparece no número acima de 10 alunos nos grupos de supervisão como nos cursos B e D. E no caso do curso C aparece a supervisão efetuada pelos próprios alunos. Durante a pesquisa falas como *“Esse cuidado com a legislação a instituição sempre teve.”* *“Eu não sei o que mudou com a lei, eu sempre tive esse cuidado em relação a ter o supervisor no estágio.”* Quando questionado o respondente 8 como o teve acesso a Lei 11.788/2008 a devolutiva foi: *“Ninguém, é que na verdade pra mim não mudou eu sempre tomei esse cuidado o que mudou foi a carga horária das disciplinas...Eu sempre enviei alunos de pós-graduação”.*

Quando questionada em relação as discussões realizadas na instituição a resposta foi:

“Não. As pessoas aceitaram prontamente a lei, mas eu já acho que era um cuidado que se tinha.” *“Eu não sei se houve avanços com a lei, talvez em outras instituições sim porque os alunos ficavam mais soltos, mas não aqui na instituição...”*

“Sempre houveram supervisores nos estágios nós já tínhamos psicólogos contratados, houve essa queda financeira... A gente estuda lei, a gente estuda ética eu não vi uma diferença tão grande a gente já fazia isso.”

Outra questão referente a legislação foi o caso da mudança da titulação formação de psicólogo extinta para somente bacharel em psicologia. Na primeira emissão de diplomas o curso D, ocorreu a não aceitação do registro dos alunos no CRP devido o diploma ter sido intitulado somente como bacharelado. O curso atendeu a implementação da Política Nacional de Educação Superior, demandada da Secretaria de Educação Superior (SESU), unidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que decidiu concentrar os cursos superiores no Brasil em três modalidades: tecnólogo, bacharel e professor.

O curso D assim como demais cursos no Brasil tiveram problemas na aceitação de diplomas. Aqui surge uma questão: se os conselhos regionais de psicologia não aceitavam os diplomas intitulados como bacharel em psicologia porque a categoria demorou em se manifestar quanto esta questão legal? No ano de 2010 já tinha sido esclarecida essa questão e o curso D formou sua primeira turma em 2018, ou seja alguns problemas que ocorrem em relação a legislação devido o distanciamento em relação as questões legais.

A partir da resposta do CNE, de 7 de maio de 2010, o CFP preparou instrução para os Conselhos Regionais de Psicologia, orientando sobre o registro de diploma de bacharel em Psicologia que na emissão dos diplomas os cursos deveriam utilizar a expressão: grau de bacharel e formação de psicólogo. No caso do curso D essa foi a solução.

As questões legais tanto em relação aos estágios como em relação aos diplomas retornam ao Currículo Mínimo mesmo após as DCNs. Para obter o título de bacharel e formação de psicólogo cabe ao MEC a fiscalização se o discente completou os estágios obrigatórios, e para ser psicólogo e obter o registro profissional no seu respectivo Conselho Regional, é obrigatório o cumprimento de requisitos mínimos previstos nas diretrizes, tais como carga horária de quatro mil horas-aula e 500 horas de estágio.

Os impasses com a legislação podem ocorrer devido a um retorno ou a persistência às práticas e nomenclaturas utilizadas pelos que interpretam as leis e participam da implementação das políticas como no caso dos conselhos, e de órgãos que acompanham a formação do futuro profissional de psicologia como as instituições de ensino.

Para Sá (2012) a participação dos psicólogos de São Paulo teve papel fundamental para a formação e a definição das atribuições profissionais do psicólogo da maneira que estão estabelecidas na legislação atual. O que querem os psicólogos? Quais os interesses que existem por trás de legislações que não fazem avançar a implementação de novas políticas?

4.6 O ECS nos cursos de psicologia: recorrências e encaminhamentos

A pesquisa evidenciou que as DCNPSI trouxeram mudanças substanciais ao ECS, porém com perdas e ganhos a fim de aproximar as demandas requeridas da realidade do mundo do trabalho aos futuros profissionais a partir dos PPCs e seus regulamentos específicos. As perdas foram caracterizadas pelos respondentes como diminuição nas horas de estágios específicos, subtração de disciplinas teóricas e redução do tempo do tempo da supervisão desfavorecendo a formação dos acadêmicos de psicologia. Nesse sentido, observou-se que os profissionais que trabalham com o ECS, destacaram que mesmo assim foi importante as contribuições advindas das novas diretrizes que deliniram uma nova estrutura, contudo ainda se faz necessário discutir

lacunas e ausentamentos nos currículos dos cursos.

Ao analisar os documentos surgem contradições entre os objetivos e o desenvolvimento das competências e habilidades propostas nos cursos de graduação de psicologia. Ficou evidente que existem descompassos nos documentos dos cursos com a proposta da DCNs quanto dos órgãos que regularizam a profissão dos futuros profissionais.

Utilizando a análise de conteúdo pode-se afirmar que as políticas de ECS no Brasil atenderam as necessidades dos cursos de psicologia quanto a sua padronização e respaldo legal. Porém segundo a percepção dos respondentes as DCNPSI e a Lei 11.788/2008 são insuficientes devido a falta de fiscalização. A questão ética fica muito evidente como salvaguarda nas rotinas de estágios, pelo fato das supervisões ocorrerem em menor número de horas com grupos para além dos critérios permitidos pela Lei 11.788/2008 ressaltando a não intimidade com a Lei 11.788/2008.

O contexto da prática no processo de implementação de uma política perpassa pela consciência dos atores sobre a formação de uma prática profissional que influencia o espaço de convivência e do exercício de aprendizagem, bem como o reconhecimento dos conhecimentos, valores, sentidos das ações que solicitam encontros dialéticos permanentes, a fim de acurar o olhar sobre os fundamentos, consequências e implicações que tais objetos demandam (LIMA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto das alterações na legislação sobre o estágio, precisamente sobre o processo de implementação da política de ECS no cursos de Psicologia no Brasil foi alvo da presente pesquisa. Para o desenvolvimento da pesquisa, a problemática solicitou da pesquisadora o adentramento no campo da avaliação das políticas de educação superior no Brasil, articulando a percepção da realidade a partir de estudos científicos relacionando os problemas educacionais e as políticas desenvolvidas pelo Estado.

No capítulo inicial conceituamos o termo política, como elas funcionam a partir das agendas de governos. Os acordos do Brasil com os organismos multilaterais desde a década de 50 e como esses acordos permearam a educação com diferentes conceitos de qualidade como qualidade total e qualidade social. Foi possível descobrir sobre como as políticas no Brasil se tornaram políticas de avaliação e como os estágios se tornou fator importante quanto as modificações da mão de obra, o que demonstra a valorização das forças produtivas e o confronto que ronda o estágio entre aqueles que o defendem como interesse da escola e aqueles que querem por meio dele a obtenção da mão de obra barata (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Para tanto percorreu-se a história do ensino superior no Brasil contextualizando a década de 30 com o desenvolvimento industrial exigindo do País um crescimento instantâneo tornando o estágio mero trabalho. Intervenções em nível conceitual e legal ocorreram somente na década de 90 até chegar a “Nova Lei de Estágio” em 2008. A presença do estágio é notável em quase todas as Diretrizes Curriculares Nacionais garantindo uma carga horária total significativa (MARRAN, 2012), mas nem sempre foi assim na psicologia.

Portanto foi necessário voltar ao início da profissionalização da psicologia no País e seus primórdios até chegar as Universidades. Um início marcado pela Medicina e sua utilização da psicologia nas Universidades com as cadeiras na área. Até que na década de 40 foram oficializadas as especializações a fim promover o exercício profissional no País. Depois as graduações podiam ser em biologia, pedagogia e outros cursos com a realização de estágios que permitiriam o exercício profissional. Na década de 50 surgem as primeiras graduações de psicologia no País. E somente com Lei 4119/1962 os cursos obtiveram o Currículo Mínimo e no mesmo ano a profissão foi regulamentada. Após esse período de grandes conquistas somente em 2004 veio a aprovação das diretrizes curriculares dos cursos de psicologia.

Em seguida recorreu-se ao aporte metodológico e um referencial analítico que possibilitasse analisar e discutir os dados de forma que os objetivos dessa pesquisa fossem alcançados. O objeto de estudos desta pesquisa circunscreve-se no campo das políticas educacionais, portanto foi necessário recorrer a um quadro analítico que proporcionasse a compreensão das leituras de contextos para o desenvolvimento do objeto, uma vez que se tratou de uma pesquisa qualitativa. Desta forma utilizou-se o quadro de abordagem do ciclo de políticas de Ball (1990; 1992; 1994; 2001) e colaboradores (BOWE e BALL, 1992; BOWE, BALL e GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, 2007; BALL e MAINARDES, 2011) destacou-se o estudo sobre três contextos: o da influência, o da produção do texto político e o da prática.

Ao analisar o contexto das políticas educacionais e os condicionantes socio-históricos percebe-se o contexto de influência que as políticas sofreram em virtude do rearranjo da política mundial, marcada pela agenda neoliberal e sua globalização, com ênfase no processo de reestruturação produtiva que iniciou na década de 90 demandando o surgimento de profissionais mais preparados para atuar nesse novo mundo do trabalho. Para tanto as instituições educacionais precisariam adaptar-se para formar novos profissionais devido as mudanças nas políticas educacionais visto que o Brasil adentrou nesta lógica a partir de acordos se inserindo nesse novo arranjo. Como consequência o Brasil não mais definiria sozinho os rumos quanto à educação ou responderia às demandas dos acontecimentos na política mundial.

As questões sobre a qualificação dos professores, novas modalidades de estágios, disciplinas, encontro da psicologia com o SUS, tempo reduzido de estágio, especializações e supervisões foram também trabalhadas ainda no primeiro capítulo e que ressoaram durante a pesquisa de campo corroborando com os primeiros achados na literatura.

No segundo capítulo, delineou-se as dimensões e os contextos do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores. Descreveu-se as instituições que seriam pesquisadas contando um pouco da história de cada instituição e o início dos cursos de psicologia. Apresentou-se os instrumentos das entrevistas com um roteiro de questões semiestruturadas a fim de obter a percepção dos coordenadores e professores supervisores do ECS quanto aos impactos acerca da implementação das políticas de estágios no ensino superior em seus cursos de psicologia. As entrevistas

foram desenvolvidas com 4 (quatro) coordenadores 4 (quatro) professores supervisores e dos cursos de psicologia, conforme critérios estabelecidos, visto serem esses respondentes os agentes implementadores da política de ECS diretamente relacionados ao curso. O perfil dos respondentes foram analisados respeitando o anonimato e de suas instituições.

No capítulo três foram analisados os artigos referentes ao objeto de estudo da Lei 11.788/2008, um a um considerando a relevância deste documento político, bem como os documentos dos projetos pedagógicos dos cursos e os regulamentos de estágios. Nesta etapa percebeu-se o contexto dos textos políticos e como os atores elaboraram seus regimentos baseados nas novas DCNs e a Lei do Estágio 11.788/2008. Dentre os capítulos três e quatro entrelaçou-se as falas dos respondentes a fim de fazer sentido o contexto da prática revelando as contradições e os descompassos em relação ao texto e as práticas. Os coordenadores e professores apresentaram pouca intimidade com a Lei 11.788/2008, em contrapartida, justificando que os cursos sempre seguiram as regras e que não mudou muito ou algo substancial após a Lei. Os respondentes até percebem mudanças positivas como a organização em relação aos documentos, mas também não sabem explicar como são os procedimentos e o porque desta burocracia requerida. Enfatizam a conduta ética como primordial em qualquer tramite até mesmo legal.

Já em relação as diretrizes foi possível perceber mudanças significativas positivas e negativas nas falas dos respondentes como a maior articulação da teoria e prática e a postura mais ativa dos alunos nos estágios, por outro lado ocorreu a diminuição de aulas teóricas, redução do tempo de estágio e de supervisão, ponto crucial para a formação.

Espera-se que esse estudo contribua para o aperfeiçoamento do ECS e, considerando que com ele não se pode responder a todas as questões sobre a implementação do ECS na psicologia, mas pode ser a porta que conduz a um despertar. Talvez o caminho inverso, a partir da prática, permita repensar as teorias e os caminhos práticos comuns já percorridos pela Psicologia. Portanto urge que se desenvolvam estudos a partir das organizações concedentes e com os atores que vivenciam o momento da formação de futuros psicólogos.

Muitos são os questionamentos, porém este trabalho viabilizou a pesquisadora e psicóloga a mudança na observância da própria formação. A partir deste estudo vários fatores foram contemplados diretamente e que seria imprescindível a continuidade deste estudo contemplando a formação do aluno nos aspectos da sua

formação como pessoa, sua formação social e sua formação acadêmica. Outro fator que apareceu na pesquisa a partir da fala dos respondente é sobre a formação de professores que se deparam com propostas novas de currículos, mas que ainda possuem uma formação tradicional não atendendo as necessidades dos alunos e os dilemas em relação as supervisões. E um último fator seria a continuação dos estudos em relação ao currículo e abordando os aspectos da formação do mercado e a relação da teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. Competências profissionais e estratégias de qualificação e requalificação. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ABEP. Associação Brasileira de Ensino De Psicologia. **Currículo mínimo para os cursos de Psicologia** (2011). Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ABRÚCIO, F.L. **A dinâmica federativa da educação brasileira**; diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. Disponível em: http://igepp.com.br/uploads/ebook/igepp_abrucio_f._dinamica_federativa_da_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 22 mar.2018.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2003, n.º 22, p.35-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001. Disponível em: [.http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf). Acesso em: 12 abr. 2018.

ALBUQUERQUE, T.L. & CALDAS, Y. (1970). O Estágio Supervisionado: Estudo Preliminar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 22 (2): 47-53. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/download/16441/15247>. Acesso em: 27 fev 2018.

ALVES, R. S. F.; SANTOS, G. C.; ALVES, F.T.F. Proposta de estágio curricular supervisionado. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.180-192. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/624>. Acesso em: 20 mai. 2019.

AZEVEDO, J. L. de. Notas sobre a análise da gestão democrática da educação e da qualidade de ensino no contexto das políticas educativas. **RBPAE**,v.27, n.3, p. 365-588, set./dez, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26412/15404>. Acesso em: 05 out. 2018.

AZEVEDO, J.M.L.; **A educação como política pública** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, J.M.L.; MARQUES, L. R.; AGUIAR M. A.; A qualidade do ensino e a gestão da educação: pontos para o debate, IV Anpae, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/JaneteAzevedo_GT6_integral.pdf. Acesso em:18 fev. 2019.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso

em: 28 out. 2018.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006 Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J. What is criticism? A continuing conversation? A rejoinder to Miriam Henry. **Discourse**, London, v. 14, n. 2, p. 108-110, 1994a. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0159630930140209> Acesso em: 26 de dez.2019.

BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em:

https://www.academia.edu/28571059/What_is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes Acesso em: 26 de dez.2019.

BALL, S.J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREYRO, G. B.; COSTA, F.L. O. Las Políticas de Educación Superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidade. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 20, núm. 64, enero-marzo, p. 17-46, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a3.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BASTOS A. V.B, GOMIDE P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicol. cienc. prof.** vol.9, no.1. Brasília, 1989. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BASTOS A. V.B, GOMIDE P. I. C. **Quem é o psicólogo brasileiro?** Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon, 1988.

BEECH, J.; MEO, A. I. Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, 2016, pp. 1-19 Arizona State University Arizona, Estados Unidos. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450048.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BEHRING, E. R. Fundamentos da política social. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. OPAS/ABEPSS, julho de 2006. Disponível em:

http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-1.pdf Acesso em: 26 de dez. 2019.

BERNARDES, J. S; A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo

Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 32, n. spe, p. 216-231, 2012 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 18 dez. 2019.

BERNARDES, J.S. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil análise de documentos de domínio público. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol.3 n.2, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v3n2/v3n2a09.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BOBBIO, N. Estado, poder e governo. In: BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade** : para uma teoria geral da política. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 53 – 133.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política** . 12. ed. Brasília: UnB, 2002.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL (dezembro de 1996). **Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em 22 mar. 2018.

BRASIL, **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante**, volume 1 / Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/guia_analise-ex-ante.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL, **Decreto-Lei 20. 294 de 12 de agosto de 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20294-12-agosto-1931-511551-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 mar.2019.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.073/42**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 17 dez. 2019.

BRASIL, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior** - sinopse estatística da educação superior graduação, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/quest/sinopses_estatisticas-da-educacao-superior Acesso em 06 mar. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Retificação do **Parecer CNE/CES de 1.314/2001** relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>>. Acesso em: 15 mar.2018.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11788, 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://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008?OpenDocument. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 403/62 do CFE**. (1962, 19 de dezembro). Brasília: Ministério da Educação. Disponível em : <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962- parecern403de19621.pdf>. Acesso em 22 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Carta de Serra Negra**. Brasília, 31/07 a 02/08/1992. Resgatado pela ABEP. Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1992- cartadeserranegra.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (dezembro de 1997). **Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº218, de 06/03/1997**. Disponível em: http://www.crefrs.org.br/legislacao/pdf/res_cns_218_1997.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192 Acessado em:14 de fev.2018. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia – 1ª versão**, 1999a. (Não publicado). Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>. Acessado em: 22 mar. 2018

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia – 2ª versão**, 1999b. (Não publicado). Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia2versao.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2018

BRASIL. **Lei nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:
http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%204.024-1961?OpenDocument. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. **Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial do sistema e-MEC** (2015). Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf> Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (1999). **Proposta de diretrizes curriculares para curso de graduação em psicologia e projeto de resolução para a sua regulamentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/psicologia.pdf>. Acesso em: 12 abr.

2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (fevereiro de 2000). **Padrões de qualidade para o ensino de psicologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/psicologia.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Parecer 072/02**. Sobre as diretrizes curriculares – 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>. Acesso em: 22 mar.2018.

BRASIL. **Parecer 1.341/01**. Sobre as diretrizes curriculares – 1ª versão. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0072.pdf>. Acesso em: 22 mar.2018.

BRASIL. **Parecer 776 do CNE de 03/12/1997**. Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, 18 de junho de 2007**, do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução 8 2003 Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1. p.16-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf> . Acesso em:26 de dez 2019.

CARNOY, M. **Estado e Teoria política** . 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L.F.; Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil,

Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia). Tradução de Ana Cristina Nasser.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf Acesso em: 26 de dez.2019.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999

COIMBRA, M. A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, S. H., SANTOS, S.G. dos. COIMBRA, M.A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 65 – 104.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Altera a Resolução CFP n.º 013/2007, que institui a Consolidação das **Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro**. Brasília, 05 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-003-2016.pdf> Acesso em: 9 dez. 2018

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 6ª Região. Conselho emite **parecer sobre estágio supervisionado**, 23 de março de 2011. Disponível: <https://www.crsp.org/noticia/view/1390/conselho-emite-parecer-sobre-estagio-supervisionado> Acesso em: 16 dez. 2019.

CORREIA, A. M. B. **As vivências na formação inicial mediando a constituição da identidade profissional de estudantes de psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina/PI: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=186185#. Acesso em: 12 abr. 2018.

COSTA JR, A. L.; HOLANDA, A. F. Estágio em psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 16, n. 2, p. 4-9,1996 .Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931996000200002>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CUNHA L.A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986

CUNHA, V.G.P; SOUZA, M.I.G.F.M; Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do

processo de recontextualização em textos oficiais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 503-530, jul./dez. 2014. Disponível em:

[file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/Dell/Downloads/Dialnet-DesenvolvimentoDeDiscursosDePolíticasEducaionaisA-4744865.pdf)

<DesenvolvimentoDeDiscursosDePolíticasEducaionaisA-4744865.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2019.

CURY B. M. FERREIRA NETO J.L. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, dez. 2014. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v20n3/v20n3a06.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

CURY, B. M. Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares. **Psicol. rev. Sessão aberta**. (Belo Horizonte) vol.19, n.1, 2013 Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000100012>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CURY, B. M. **Reflexões sobre a formação do psicólogo no brasil: a importância dos estágios curriculares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Psicologia_CuryBM_1.pdf. Acessado em: 11 abr. 2018.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Acesso em: 11 abr. 2018

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1230108.pdf>. Acesso em: 11 abril. de 2018.

DIMENSTEIN, M. MACEDO, J. P. Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. **Psicol. cienc. prof.**[online]. 2012, vol.32, n.spe Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500017&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 nov. 2018.

DUARTE, C.S. (1) Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 103 – 118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2019.

DUARTE, C.S. (2) A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100> Acesso em: 26 de dez. 2019.

ENGELS, Friedrich, **A Origem da família da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984 Acesso em: 30 de ago. de 2018.

FARIA, C.A.P. Ideias, conhecimento e políticas públicas um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **RBCS**, Vol. 18 nº. 51 fevereiro/2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/385822-ldeias-conhecimento-e-politicas->

[publicas-um-inventario-sucinto-das-principais-vertentes-analiticas-recentes.html](#)

Acesso em: 25 mar. 2019.

FEITOSA, M. A. G. Desafios para a implantação dos novos currículos de psicologia à luz das diretrizes curriculares. **Temas psicol. [online]**, vol.7, n.3, p. 235-243, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n3/v7n3a05.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FÉRES- CARNEIRO, T.; Departamento de Psicologia da PUC-Rio: 60 anos de formação e produção de conhecimento **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol. 25, n.11, p. 233-241, 2013 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v25n2/v25n2a14.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019.

FERNANDES, S. R. F; **Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Natal Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22362>> Acesso em: 11 abr. 2018.

FERNANDES, S.R.F; SEIXAS, P.S; YAMAMOTO, O.H; **Psicologia e concepções de formação generalista**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 47, 2º sem. de 2018, pp. 57-66. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n47/n47a07.pdf> Acesso em 15 dez. 2019.

FERRETTI, C.J. **Uma nova proposta em Orientação Profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FÍGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **ORGANICOM**, ano 5, número 9, 2008. Disponível em: http://www.eca.usp.br/departam/crp/cursos/posgrad/gestcorp/organicom/re_vista9/90.pdf Acesso em: 10 dez. 2018.

FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D.D. Reflexões sobre avaliação de programas e projetos sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p., jan./jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a08.pdf> Acesso em: 27 mar. 2019.

FORGRAD, **O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível**, 2000. Disponível em: http://abecin.org.br/data/documents/Curriculo_como_expressao_1.pdf Acesso em: 08 mar. 2019.

FREITAS, M.T.A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios, 2007. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf Acesso em: 01 jun. 2018.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/tc-aula05-b-politicaspublicas-frey-fls3-19.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf> Acesso em: 05 dez. 2018.

FURTADO, O. 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. **Psicol. cienc. prof. [online]**, vol.32, n.spe, p.66-85, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500006>. Acessado em: 18 mar. 2018.

GAMBOA, S.A.S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v.3, n.3 - p.393-405. Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/735/586>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GATTI, M. **Sobre o conceito de Políticas Públicas e suas consequências para a Orientação profissional**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-25112011-163139/publico/gatti_do.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

GIL A. C. O psicólogo e sua ideologia. **Psicol. cienc. prof.** vol.5 no.1 Brasília 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v5n1/05.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.

GOMES, A. M.; MORAES K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um sistema de massa. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf> . Acesso em: 27 nov.2018.

HIRST, P.; THOMPSON, G. **Globalização em questão**. (Coleção zero à esquerda). Petrópolis: Vozes, 1998.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicol. cienc. prof.** vol.19no.3Brasília,1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893199900300003 Acesso em: 27 nov. 2018.

HOFLING, H. de M. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Acesso em: 26 de dez.2019.

HOLANDA, A. N. C. Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do ProInfo e a experiência brasileira. VIII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, **Anais...** Panamá, 28-31 Oct. 2003. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047614.pdf> Acesso em: 25 mar. 2019.

JANNUZZI, P.M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1925/1925.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

JESSOP, B. A globalização e o Estado nacional. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, tomo 7, p.9-45,1998. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo39Artigo1.pdf. Acessado em: 11 abr. 2018.

KOHATSU, L. N; O ensino de Psicologia no Ensino Médio: relatos de professores da

rede pública do estado de São Paulo. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 34-64, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612013000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 dez. 2019.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2019.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate Campinas: Autores Associados, 2000.

LEIS E NORMAS FUNDAMENTAIS SOBRE PSICOLOGIA. In: **Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro 28 (4) 227-247 out-dez/1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17799/16543>. Acesso em: 22 de mar. 2018.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

LIMA, P.G; Para pensar a universalização, humanização e democratização do acesso à universidade no Brasil in **Educação brasileira : interfaces e solicitações recorrentes** / organizadores: Paulo Gomes Lima, Alessandra Cristina Furtado. – Dourados : Ed. UFGD, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1792/1/educacao-brasileira-interfaces-e-solicitacoes-recorrentes-paulo-gomes-lima-e-alessandra-cristina-furtado.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2019

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. - Campinas, SP : [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/paulolima/arquivo/mestrado.pdf> Acesso em: 13 de jun. 2018.

LIMA, P.G.; Diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6198/3742> Acesso em: 13 de set. 2108.

LIMA, P.G.; Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf> Acesso em: 08 abr. 2019.

LISBOA, F. S; BARBOSA A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicol. cienc. prof.**, vol.29 n.4. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006> > Acesso em: 15 mar. 2018

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> Acesso em: 25 mar. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. IN: Políticas Educacionais: questões e dilemas. Org. BALL, S.; MAINARDES, J. São Paulo, Cortez, 2011.

LUZ, R. J. P.; MELO, P. A.; ANGELO, G. V. Educação superior na América Latina: a convergência necessária. **Revista de Ciências da Administração**, v.7, n.13, jan./jul., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/download/2326/2037>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma construção para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade, Campinas**, v.30, n.106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250983317_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_um_dialogo_sobre_justica_social_pesquisa_e_politica_educacional. Acesso em 27 mar. 2019.

MANUAL DE ESTÁGIO DO CURSO DE PSICOLOGIA - Mackenzie Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/unidades-academicas/CCBS/2018/DPE/Docs_Psicologia_e_Clinica/1.Manual_de_Estagio_Especifico_1.2019.pdf Acesso em: 21 nov.2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARRAN, A. L. **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem**. Dissertação. Mestrado em Educação – Dourados, MS: UFGD, 2012. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Ana%20L%C3%BAcia%20Marran.pdf> Acessado em: 02 jan. 2018.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G; Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 7, n. 2, set. 2011. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6785>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** – Vol. 17 (Suplemento 3), 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001 Acesso em: 06 mar. 2019.

MEDEIROS, H. A. V.; **A Universidade Federal de Pernambuco e a "Política de Editais"**: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas. Educação Unisinos, vol.

20, núm. 2, 2016. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449646791008> Acesso em: 30 ago. 2018.

MELO, E.P.C.B.N.; SANTOS, J.M.O. Conselho municipal de educação de Pilar do Sul/S.P: qualidade, gestão democrática e participação na percepção dos conselheiros **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.3, set.- dez.; p.54-74, 2018. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/552/776>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MINAYO. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOSNA, R. M. P. **Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2014). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95670> Acesso em: 31 ago. 2018.

NASCIMENTO, M.L.; MANZINI, J. M. & BOCCO, F. Reinventando As Práticas Psi. **Psicologia e Sociedade**, 18(1), 15-20. jan/abr.2006. ABRAPSO Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a03v18n1.pdf> Acesso em: 06 dez. 2018

NAURISTELA F. P.; DAMASCENO, N. M.; CORDEIRO, M. J. J. A.; MISSIO, L.; REIS, C. B.; SALES, C. M. Formação em Psicologia: o processo histórico e a análise de um projeto político pedagógico. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.21, p.243-264, 2016. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/1104/1189> Acesso em: 12 abr. 2018.

NAVES, F.F, SILVA, S. M. C.; PERETTA, A. A. C. S, NASCIUTTI, F.M. B, SILVA L. S. Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicol. educ.** n.44. São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170007>. Acesso em: 19 mar.2018.

OECD, **Active with Brazil**, France- Paris, march, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/brazil/Active-with-Brazil.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

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: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/16441/15247> Acesso em 26 de dez.2019.

OLIVEIRA, I. S. **Novo ENEM: Experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3199/Ivan+dos+Santos+Oliveira.pdf;jsessionid=A98F31534EC6A538931541E5FE5707FF?sequence=1> Acesso em: 30 ago. 2018.

OLIVEIRA, S.A.Z.P.; ALMEIDA, M.L.P. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222/1437> Acesso em: 06 dez.2018.

OLIVEIRA, V. L. P. **O PMM e a Educação Superior: globalização, política supranacional e medidas institucionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS: UFGD, 2014.. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/VER%C3%94NICA%20DE%20LOURDES%20PIETO%20DE%20OLIVIRA.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R.; HERZBERG, E.; OLIVEIRA, M. S.; SILVARES, E. F. M.; Reflexões sobre ética na supervisão em psicologia. **Boletim de Psicologia**, 2014, Vol. IXIII, Nº 139: 217-225. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v63n139/v63n139a09.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. In: PALUMBO, D. J. Política de capacitação dos profissionais da educação . Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PASSOS, M. S. C. **Contextualizações e recontextualizações nas políticas da TIC e educação**: Um estudo sobre o Proinfo Integrado nos NTM na Bahia. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. (2017). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24924> Acesso em: 30 ago. 2018.

PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. P.; O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02> Acesso em: 10 mar. 2019.

POPPE, A.R.S.; **Os cenários da prática em saúde na formação do psicólogo: concepções de alunos e supervisores/professores de cursos de psicologia**. Dissertação (Mestrado em Ciências). São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/9887/Publico-12755.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 mar. 2018.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa-** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

Prof, vol.5 n.1. Brasília, 1985. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931985000100005>. Acesso em: 19 mar. 2018.

REIS C.; GUARESCHI, N. M. F. Encontros e Desencontros entre Psicologia e Política: Formando, Deformando e Transformando Profissionais de Saúde. **Psicologia Ciência e Profissão**, 854-867, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932010000400014&script=sci_abs tract&tlng=pt>. Acesso em: 11 abr. 2018.

REIS, A. T. **Análise crítica dos contextos de uma política de iniciação à docência**: Projeto Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (2018). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20969/2/Adriana%20Teixeira%20Reis.p df> Acesso em: 30 ago. 2018.

REZENDE, L. B. **Da formação à prática do profissional psicólogo**: Um estudo a partir da visão dos profissionais. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Leonice-Barbara-de-Rezende.pdf> Acessado em: 19 mar. 2018.

RODRIGUES, M. L. Metodologia multidimensional em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In. RODRIGUES, M.L.; LIMENA, M.M.C. **Metodologias Multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livros, 2006.

RODRIGUES, R.M. **Diretrizes curriculares para a graduação em enfermagem no Brasil**: Contexto, conteúdo e possibilidades para formação. Tese (Doutorado em Educação). Campinas (SP): Faculdade de Educação da UNICAMP; 2005. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000349675>. Acesso em: 29 jan. 2018.

RUDÁ, C., COUTINHO, D., ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, 29, 59-85, 2015. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/wp-content/uploads/2015/11/rudacoutinhoalmeidafilho01.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

SÁ, M. A. A participação dos psicólogos de São Paulo na regulamentação da profissão. **Psicologia: Ciência & Profissão**, 32(n. esp.), 86-103. (2012). Disponível em: www.redalyc.org/pdf/2820/282024795007.pdf Acesso em: 20 dez. 2019.

SALUM JUNIOR, B; Metamorfoses do Estado brasileiro no final do Século XX. **RBCS – Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p.35 - 52, jun.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18065.pdf> Acesso em: 26 de dez.2019.

SANTOS, G. C. V, KIENEN, N, VIECILI, J, BOTOMÉ S. P., KUBO O. M. “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. **Interação em Psicologia**, 13(1), p. 131-145, 2009. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/12279/10492>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SANTOS, J.M.O; ESTEVAM, R.A; MARTINS, T.M; Pesquisa (auto)biográfica **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.45-53. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/64> Acesso em: 18 dez. 2019.

SANTOS, J.M.O; O estágio curricular supervisionado em psicologia (ECS) e o mundo do trabalho. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr.; p.6- 18, 2019. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/608/857>. Acesso

em: 13 mar. 2019.

SAUPE, R. (Org.) **Educação em enfermagem**: da realidade construída à realidade em construção. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SEGATTO, C.I.; Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**. Edição Especial, v. 4 , n. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6189/4654> Acesso em: 08 abr. 2019.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pos-DCN**. Tese (Doutorado em Psicologia). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17401>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SEIXAS, P.S; COELHO-LIMA, F; FERNANDES, S.R.F; ANDRADE, L. R.M; YAMAMOTO, O.H; **As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 437-446. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00437.pdf> Acesso em: 15 dez. 2019.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SILVA JUNIOR, J. R; Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 80, p. 201-233, Sept. 2002 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000011&lng=en&nrm=iso Acesso em: 17 dez. 2019

SILVA, D.O.E. **Formação, Ideologia e Emancipação: nexos com as Diretrizes Curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia/GO: Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4998>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SILVA, J. C. B. **As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia**: suas implicações para a atuação profissional, 2010 Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2218.pdf Acesso em:14 fev. 2018.

SILVA, M. A. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. Série Estudos – **Periódico do Mestrado em Educação UCDB**. Campo Grande – MS. N.13, p.97- 112, jan/jun. 2002 Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/562/451>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, vol.30 n. spe, Brasília, dez 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002>>. Acesso em: 15 mar. 2018

SOUSA, M. G.S. **Estágio Curricular Supervisionado e a Construção e (Re) Construção de Saberes Docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**!. Tese (Doutorado em Educação). Treseina/PI: Fundação Universidade Federal do Piauí, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134/Tese.pdf?sequence=1>. Acessado em:11 abr. 2018.

SOUZA, C. “Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **RBCS** Vol. 18 nº. 51 fevereiro/2003. Disponível em: https://www.odonto.ufg.br/up/133/o/Políticas_Publicas.pdf Acesso em: 26 mar. 2019.

SOUZA, T. M. C. **Intersubjetividade na formação profissional** – a Experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Franca (SP): Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp087254.pdf> Acesso em: 26 de dez. 2019

SOUZA, T.M.C; OLIVEIRA, C. A. H. S; BUENO, C.M.L.B.P.; Políticas de estágio e o contexto do serviço social. **Revista Serviço Social & Saúde**. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 9, Jul. 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=46146>. Acesso em: 26 mar. 2019.

STREMEL, S.; TELLO, C.; MAINARDES, J.; Levantamento bibliográfico sobre estudos teóricos e epistemológicos da política educacional. **Anais da II Jornadas Latinoamericanas de Estudios epistemológicos en Política Educativa**, 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/6609/4062/> Acesso em: 31 ago. 2018

STREMEL, S; MAINARDES,J; Estudos sobre a constituição do campo acadêmico da política educacional **In Anais Anpae Política e Gestão da educação Superior VIII XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação 16-18/04/ 2019**. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/3VOLUME-Final.pdf> Acesso em: 26 de dez.2019.

TONIAL, F. A. L. **Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990**. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Florianópolis/SC: Universidade Federal De Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=318806#. Acessado em: Acesso em: 31 ago. 2018

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H.M.V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP** – Rio de Janeiro 42(3):529- 50, maio/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em 26 mar. 2019.

WOJCIEKOWSKI, C. F. **A construção dos saberes e práticas psicológicas na formação do psicólogo**: configurações de uma experiência em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:

<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/824> Acesso em: 14 nov. 2018.

XAVIER, E.D.B.; SANTOS, J.M.O.; MATHIAS, M.S.; O papel da memória da sociedade na construção das políticas públicas educacionais. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. p.17-25, 2017. Disponível em:

<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/3/21> Acesso em: 26 de mar. 2019.

XAVIER, M. E. **Capitalismo e escola no Brasil**: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papyrus, 1990.

YAMAMOTO O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicol. cienc. prof.**, vol.32 n. spe Brasília, 2012. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500002>. Acesso em: 18 mar. 2018.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 3(6), 270-281, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/110-Texto%20do%20artigo-218-1-10-20110404.pdf> Acesso em: 26 de dez. de 2019.

YAMAMOTO, O. H.& OLIVEIRA, I. F. Política social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26 (número especial), 9-24. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a02v26ns.pdf> Acesso em: 26 de dez. de 2019..

YAMAMOTO, O. H.; CUNHA, I. M. F. F. O.; O psicólogo em hospitais de Natal: uma caracterização preliminar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.11, n.2, p.

345-362, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000200012&script=sci_abstract&lng=es . Acesso em: 18 mar. 2018.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. s/d. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf. Acesso em: 07 de mar. 2019.

ZOTTI, S.A. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Ed. Autores Associados e Ed. Plano, 2004.

APÊNDICE 1- CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) respondente (a):

Venho apresentar o projeto de pesquisa desenvolvido por Jociane Marthendal Oliveira Santos, intitulado “O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE PSICOLOGIA: AVALIAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessária vossa participação. O grande objetivo do projeto é analisar o processo de implementação dos estágios curriculares (ECS) dos cursos de graduação em psicologia a partir da visão dos coordenadores e professores supervisores de estágios das instituições selecionadas após a lei de estágios n. 11788/2008. Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa.

Considerando ser a sua atuação profissional e experiências fator que contribuirá **como parte** da pesquisa, elegemos como um dos instrumentos de coleta de dados entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado de questionamentos que será antecedido pela caracterização dos respondentes, podendo ser gravadas por meio de dispositivo portátil com a concordância do respondente.

Optou-se por uma amostragem simples, concentrando-se entrevistas acordadas entre pesquisador e respondente (s) em número de encontro e sessões necessárias para a devolutiva da pesquisa, cobrindo-se a totalidade dos sujeitos representativos, dos quais vossa senhoria faz parte.

Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos respondentes serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com o pesquisador ou com seu orientador da pesquisa pelos e-mails e telefone.

Jociane Marthendal Oliveira Santos: jmarthendal@yahoo.com.br

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima: paulogl.lima@gmail.com

Sorocaba, 03 de setembro de 2019.

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Orientador da Pesquisa – UFSCAR-Sorocaba

Consentimento e esclarecimento

Eu, _____, fui informado sobre o que o(a) pesquisador(a) pretende fazer e os motivos da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Dessa forma autorizo a utilização dos dados, fotos, imagens para essa finalidade. Ass:

APÊNDICE 2- ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1. DADOS PESSOAIS

- NOME:
- IDADE:
- SEXO:
- NATURALIDADE:
- ESTADO CIVIL:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 GRADUAÇÃO

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:

2.2 ESPECIALIZAÇÃO “LATU SENSU”:

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da monografia:

2.3 MESTRADO:

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da dissertação:

2.4 DOUTORADO:

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da tese:

2.5 PÓS-DOUTORADO: (especificar dados)

3. Períodos que TRABALHOU/TRABALHA com estágios

Nome:
Tempo de serviço:
Tipo de atividade:

Nome:
Tempo de serviço:
Tipo de atividade:

APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE PSICOLOGIA: AVALIAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA” que será conduzida por **Jociane Marthendal Oliveira Santos**, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do **Prof. Dr. Paulo Gomes Lima** na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Compreendendo que o estágio promove as interações de ensino- aprendizagem, universidade-comunidade e organizações – sociedade, torna-se componente fundamental do projeto pedagógico de um curso de graduação a articulação entre teoria e prática, de modo indissociável agregando desta maneira a dimensão da formação acadêmico profissional. O recorte da problemática dessa pesquisa situa-se no contexto das alterações na legislação sobre o estágio, precisamente sobre o processo de implementação da política de estágio nos cursos de Psicologia no Brasil, visando as mudanças predominantes que foram implementadas quanto à organização e oferta do estágio curricular supervisionado (ECS) em cursos de graduação em Psicologia pós política de estágio no Brasil (Lei 11.788/2008). Dessa inquietação surge o presente estudo, isto é, trata-se de uma pesquisa na área da política educacionais cujo objetivo do trabalho é analisar o processo de implementação dos estágios curriculares (ECS) dos cursos de graduação em psicologia a partir da visão dos coordenadores e professores supervisores de estágios das instituições selecionadas após a lei de estágios n. 11788/2008. A coleta das devolutivas dos respondentes será efetuada por meio de entrevistas, conforme o número de coordenadores de cada instituição, por meio de roteiro de questões semiestruturadas. Como encaminhamento da pesquisa, seguem os seguintes objetivos específicos: a)Contextualizar solicitações e recorrências no campo do estágio curricular supervisionado no Brasil. b)Descrever o processo de introdução de estágio curricular nos cursos de Psicologia no Brasil; c)Compreender a dimensão das políticas de estágio curricular supervisionado a partir do quadro teórico da abordagem do ciclo de políticas; d)Discutir as alterações predominantes quanto à organização e oferta do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Psicologia nas instituições selecionadas à luz das devolutivas dos respondentes.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final desse documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para a avaliação de políticas do ensino superior no Brasil.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos coordenadores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, por gentileza, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail jmarthendal@yahoo.com.br pelo telefone (15) 98107-7908 Agradecemos sua colaboração.

Assinatura do respondente

Pesquisador Responsável

APÊNDICE 4- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA - COORDENADOR(A)

1. O que você entende por estágio curricular supervisionado? Na sua concepção, qual é o objetivo do estágio curricular supervisionado?
2. Como o estágio curricular supervisionado organiza-se e é desenvolvido na sua instituição? Em que momento acontecem os estágios em sua instituição?
3. Em sua instituição houve mudanças quanto ao ECS após a aprovação das DCNPSI em 2004? Você poderia mencionar as principais?
4. Qual sua avaliação sobre a Lei 11788/2008 (lei do estágio)?
 - a) A Lei melhorou a qualidade dos estágios da sua instituição? Em que sentido?
 - b) Os estágios após a Lei contribuíram para uma formação de qualidade? Cite de que maneiras.
 - c) A partir da Lei, foram promovidas discussões na sua instituição sobre estágio? Comente.
5. Na sua avaliação as políticas de ECS respondem as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique.
6. Levando em conta as DCNPSI/2004 e a Lei 11788/2008, houve ou não avanços quanto ao ECS? Se sim, quais foram eles e porque você os identifica como avanços?
7. Considerando a formação dos docentes é possível o ensino das aulas práticas e assumir uma postura compatível com as novas exigências das DCNPSI/2004 e a Lei 11788/2008? Eles encontraram dificuldades ou não? A instituição tem ajudado na formação para atender o novo currículo e as demandas da nova Lei de estágio?
8. Em relação a estrutura prática e didática do ECS o que efetivamente é necessário para melhorar o percurso formativo do psicólogo? Como você avalia o projeto da Universidade em relação aos estágios para este percurso? O que o projeto contempla e quais são os ausentamentos?
9. Para os coordenadores a dinâmica da nova lei de estágios alterou as demandas do trabalho?
10. O que seria necessário para que a práxis do ECS do curso de psicologia fosse aperfeiçoado?

APÊNDICE 5- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA- PROFESSOR(A) SUPERVISOR(A)

1. O que você entende por estágio curricular supervisionado? Na sua concepção, qual é o objetivo do estágio curricular supervisionado?
2. Como o estágio curricular supervisionado organiza-se e é desenvolvido na sua instituição? Em que momento acontecem os estágios em sua instituição?
3. Em sua instituição houve mudanças quanto ao ECS após a aprovação das DCNPSI em 2004? Você poderia mencionar as principais?
4. Qual sua avaliação sobre a Lei 11788/2008 (Lei do estágio)?
 - a) A Lei melhorou a qualidade dos estágios da sua instituição? Em que sentido?
 - b) Os estágios após a Lei contribuíram para uma formação de qualidade? Cite de que maneiras.
 - c) A partir da Lei, foram promovidas discussões na sua instituição sobre estágio? Comente.
5. Na sua avaliação as políticas de ECS respondem as necessidades da prática de formação do psicólogo no Brasil? E em sua instituição? Justifique.
6. Levando em conta as DCNPSI/2004 e a Lei 11788/2008, houve ou não avanços quanto ao ECS? Se sim, quais foram eles e porque você os identifica como avanços?
7. Considerando a formação dos docentes é possível o ensino das aulas práticas e assumir uma postura compatível com as novas exigências das DCNPSI/2004 e a Lei 11788/2008? Eles encontraram dificuldades ou não? A instituição tem ajudado na formação para atender o novo currículo e as demandas da nova Lei de estágio?
8. Em relação a estrutura prática e didática do ECS o que efetivamente é necessário para melhorar o percurso formativo do psicólogo? Como você avalia o projeto da Universidade em relação aos estágios para este percurso? O que o projeto contempla e quais são os ausentamentos?
9. Para os professores supervisores a dinâmica da nova lei de estágios alterou as demandas do trabalho?
10. O que seria necessário para que a práxis do ECS do curso de psicologia fosse aperfeiçoado?