

## **FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E ESTÁGIOS CURRICULARES: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO NA PUC/MINAS**

Psychologist training and curricular internships: a case study carried out at PUC/Minas

Formación del psicólogo y pasantías curriculares: un estudio de caso realizado en la PUC/Minas

Bruno de Moraes Cury\*

João Leite Ferreira Neto\*\*

**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais [PUC/MG] – Bra.**

### **RESUMO**

O objetivo do presente trabalho é discutir os estágios curriculares supervisionados na graduação em Psicologia e contribuições ao percurso formativo do psicólogo. A pesquisa de campo foi realizada na PUC Minas e teve como base um estudo de caso que envolveu entrevistas semiestruturadas individuais com a participação de duas supervisoras e a coordenadora de estágio da instituição selecionada, além de grupos focais com estudantes do curso de Psicologia. As devolutivas enfatizam que o enriquecimento da formação profissional envolve não somente o domínio de competências pelos futuros profissionais, mas dos agentes formadores, isto significa dizer que os supervisores e coordenadores de estágios devem ter mais e maior aprofundamentos quando o assunto é o desenvolvimento de competências e diversificação de métodos, visto que a sensibilização para o mundo do trabalho demarca tais solicitações.

**Palavras-chave:** Estágio curricular. Formação do psicólogo. Diretrizes curriculares. Competências e habilidades.

### **ABSTRACT**

The objective of the present work is to discuss supervised curricular internships in Psychology and contributions to the psychologist's training course. The field research was carried out at PUC Minas and was based on a case study that involved individual semi-structured interviews with the participation of two supervisors and the stage coordinator of the selected institution, as well as focus groups with students of the Psychology course. The devolutives emphasize that the enrichment of vocational training involves not only the mastery of competences by future professionals, but also of the training agents, this means that supervisors and trainees should have more and more depth when it comes to the development of competencies and diversification of methods, since the awareness of the world of work demarcates these demands.

**Keywords:** Internship curriculum. Psychologists training. Curriculum guidelines. Skills and abilities.

### **RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo es discutir las pasantías curriculares supervisadas en el pregrado de Psicología y contribuciones al recorrido formativo del psicólogo. La investigación de campo fue realizada en la PUC Minas y tuvo como base un estudio de caso que involucró entrevistas semiestruturadas individuales con la participación de dos supervisoras y la coordinadora de pasantías de la institución seleccionada, además de grupos focales con estudiantes del curso de Psicología. Las devolutivas enfatizan que el enriquecimiento de la formación profesional implica no sólo el dominio de competencias por los futuros profesionales, sino de los agentes formadores, esto significa que los supervisores y coordinadores de pasantías deben tener más y mayor profundidad cuando el asunto es el desarrollo de competencias y diversificación de métodos, ya que la sensibilización para el mundo del trabajo así lo exigen.

**Palabras-clave:** Pasantía curricular. Formación del psicólogo. Directrices curriculares. Competencias y habilidades.

## Introdução

A formação acadêmica é marcada por diversas relações que a cercam. As interações aluno/aluno, aluno/professor, aluno/funcionário e entre os professores fazem parte da relação interpessoal que é o alicerce que oportuniza a aprendizagem a partir da qual se dá sua eficácia. A estrutura da instituição, a formação do corpo docente, sua diversidade, as condições de trabalho oferecidas, a gestão do curso e da instituição, também são fatores que concorrem para a qualidade da formação oferecida. A entrada brusca dos alunos em uma situação desconhecida é um fator desencadeante de tensões e ansiedades. Estes tipos de sentimento interferem de modo negativo no aprendizado, sendo imprescindível que o docente que atua diretamente em campo de estágio – principalmente no estágio inicial, ou seja, aquele que vai ser o *debut* do aluno em campo de estágio – incorpore atitudes de compreensão do outro (CARVALHO *et al.*, 1999). Afinal, durante todo o curso, o aluno deve fazer um intenso trabalho de autorreflexão. A partir do debate sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, os estágios são definidos como conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, que procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas. Estes visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso (BRASIL, 2004).

A atual tendência das IES, induzidas pelas Diretrizes de colocarem o início dos estágios curriculares cada vez mais cedo nos cursos de graduação em Psicologia, tem gerado profundas mudanças na forma como os mesmos são concebidos, inclusive na sua relação com as disciplinas de núcleo comum e das ênfases. Fazer o aluno escolher uma dentre duas ou mais ênfases que são oferecidas no último ano interrompendo o núcleo comum, como faz o curso estudado, talvez não seja a melhor maneira de operacionalizar o que as diretrizes curriculares propõem (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** (BRASIL, 2004, grifo do autor). As Diretrizes Curriculares são claras ao especificarem que “as ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas” (BRASIL, 2004, p.207). No entanto, algumas IES têm optado, por exemplo, para que o aluno faça disciplinas de núcleo comum durante todo o curso, e somente algumas disciplinas específicas de ênfases sejam oferecidas juntamente com outras do núcleo comum, com os respectivos estágios supervisionados.

O estágio básico é uma disciplina que integra a nova proposta de currículo do curso de graduação em Psicologia, antecipando, assim, sua aproximação do campo das práticas. Os objetivos dos estágios de núcleo básico são: promover a relação e o compromisso social dos alunos com a população regional, na perspectiva da Psicologia enquanto ciência e profissão, bem como propiciar a reflexão sobre os condicionantes históricos das características psicossociais da população regional. Como produto das reformas curriculares que se seguiram às Diretrizes, essa disciplina visa proporcionar ao estudante um contato inicial com o exercício da profissão, diminuindo a distância entre o campo e a sala de aula, lacuna observada na proposta anterior de “currículo mínimo”. Nota-se, também, que os estágios do final de curso tendem a ser mais valorizados, o que acaba, às vezes, por desmerecer os de núcleo básico (BRASIL, 2004). Os estágios devem ser planejados para a diversidade de cenários e modalidades de práticas profissional do psicólogo, dentre elas: acompanhamento terapêutico, análise institucional, trabalho em grupo, orientação vocacional, trabalho em equipes de recursos humanos junto ao setor jurídico, visitas domiciliares e a intensificação de cuidados em saúde.

A integração teórico e prática durante o estágio aparece como confronto entre ambas, a formação prática ao invés de capacitar o aluno para analisar situações

em que irá atuar, estaria proporcionando apenas a aprendizagem técnica e a repetição automatizada da teoria nas diversas situações com clientes futuros (SILVA, 1999, p.4).

Para Matos (2000), o curso de formação do psicólogo deve constituir uma plataforma para o desenvolvimento de profissionais capazes de responder, ao mesmo tempo, às necessidades de aperfeiçoamento da ciência psicológica e ao atendimento de necessidades sociais

## **Desenvolvimento**

Como estratégia de produção dos dados, esta pesquisa qualitativa teve como base um estudo de caso, que envolveu procedimentos entrevistas individuais e grupos focais. Dentre os objetivos desse tipo de estudo, de acordo com Becker (1999), está um propósito duplo: por um lado, tenta-se chegar a uma compreensão abrangente do grupo ou situação social estudada e, por outro, tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais. Tal etapa consistiu numa pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas individuais a duas supervisoras e a coordenadora de estágio, além de grupos focais com estudantes do curso de Psicologia. A coleta desses dados foi feita na Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC Minas/ Unidade Coração Eucarístico), localizada na cidade de Belo Horizonte/MG. O Projeto de Pesquisa foi aprovado sob o código CAAE – 0305.0.213.000-10 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, em 18 de Fevereiro de 2011.

De acordo com Boschi e Marçolla (2009), a criação da Faculdade de Psicologia da PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico foi uma ousadia de pioneiros que, antecedendo à regulamentação da profissão, em 27 de agosto de 1962, tornou-se o primeiro curso de Psicologia de Minas Gerais e o terceiro no Brasil.

A Psicologia foi a ciência em destaque que possibilitou reformular o ensino e capacitar os formadores de uma nova sociedade. A educação encontrou na Psicologia a sustentação do novo projeto educacional. A prática do professor, por meio de métodos científicos, permitiria o controle da experimentação, garantindo a qualidade dos resultados (BOSCHI; MARÇOLLA, 2009, p.19).

Por ocasião do aniversário de 50 anos desse curso, foi elaborado um número especial do periódico “Psicologia em Revista”, no qual vários docentes do curso contribuíram com artigos que discutem os cursos presentes nas cinco unidades da PUC Minas no estado de Minas Gerais: as duas de Belo Horizonte (Coração Eucarístico e São Gabriel), juntamente as de Betim, Arcos e Poços de Caldas. De acordo com Felipe (2009), o sistema de estágio tornou-se um ponto forte do curso, proporcionando uma formação profissional ancorada em intervenções em situações reais junto à população, especialmente o segmento das camadas populares, e junto às instituições sociais e organizações produtivas.

Em 2003, foi proposto um novo projeto político-pedagógico para o curso, com a pretensão de não apenas formar um psicólogo apto para o mercado, mas um psicólogo com competências e habilidades para produzir seu próprio espaço de trabalho, já sob a influência do debate nacional em torno das Diretrizes Curriculares (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009). Para os autores,

O estágio constituiu-se, então, em parte essencial e privilegiada da aprendizagem e da formação com qualidade do aluno. Dessa maneira, os estágios no novo currículo, na sua concepção, buscaram explorar ao máximo toda a riqueza da prática na situação real, instigando novos questionamentos e articulando com os conhecimentos mais abrangentes da Psicologia e de áreas afins, constituindo-se no espaço primordial da interdisciplinaridade (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.70).

As entrevistas seguiram um modelo semiestruturado, no intuito de uma orientação do que eu deveria perguntar, a fim de obter as respostas para os dados que interessavam à pesquisa, ao mesmo tempo em que os entrevistados pudessem também sentir-se livres para trazer outros elementos que poderiam não ter sido perguntados. Foram realizadas três entrevistas, uma com a coordenadora de estágio e duas com supervisoras de estágio (uma de cada ênfase), além de dois grupos focais. A coordenadora de estágio entrevistada além de exercer esta função, supervisiona no turno da noite o estágio em “Psicodiagnóstico” (VII, 7º período), “Diagnóstico Organizacional” (VIII, 7º período), “Grupos de recepção” (IX, 8º período) e, no turno da manhã, o estágio de “Intervenção no Campo do Trabalho” (IX, 8º período).

A primeira supervisora entrevistada supervisiona os estágios em “Avaliação psicopedagógica” (V, 6º período), “Psicopedagogia” (X, 8º período) e “Psicopedagogia clínica” (XII, e XIV, nono e décimo períodos, ênfase Psicologia Clínica), nos turnos da manhã e noite e o estágio de “Oficina de pensamento e expressão” (VII, 7º período) apenas para o turno da noite. A segunda supervisora entrevistada supervisiona os estágios em “Psicologia do trabalho e intervenção em organizações” (XII, 9º período, ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade) e “Intervenção em organizações e Instituto de divisão de setores” (XIV, 10º período, ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade), nos turnos da manhã e noite e o estágio de “Psicologia e trabalho: diversidade na contemporaneidade” (XII, 9º período, ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade) apenas para o turno da noite. As perguntas para a coordenadora e as supervisoras de estágio envolveram aspectos que englobavam conhecimento sobre o projeto político-pedagógico do curso, a experiência enquanto docente da Instituição, o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, as funções dos estágios curriculares, as diferenças do trabalho do professor e do supervisor e se a oferta de estágios por parte da Instituição era suficiente para o ingresso dos alunos no mercado de trabalho. Como critérios de inclusão para escolha das supervisoras de estágio, foram adotados os seguintes:

- a) ser supervisora de estágio dos dois turnos em que o curso é oferecido;
- b) ter experiência de, no mínimo, dois anos nessa atividade;
- c) ser supervisora de estágio de uma das ênfases que o curso oferece; e
- d) ser supervisora de estágio do nono ou décimo período do curso.

Como critérios de exclusão:

- a) ter experiência apenas com supervisora de estágio, e não como professora; e
- b) ser supervisora de estágio anterior ao nono período do curso.

O grupo focal reúne várias pessoas interessadas em discutir o tema da pesquisa, é conduzido pelo pesquisador e procura favorecer críticas e reflexões. O primeiro foi composto de sete alunos do nono e décimo períodos do curso de Psicologia (turno noite), sendo dois da ênfase curricular Psicologia, Organizações e Sociedade – POS e cinco da ênfase curricular Psicologia Clínica. O segundo teve cinco alunos do nono e um do décimo período do curso de Psicologia (turno manhã), sendo três da ênfase curricular POS e três da ênfase curricular Psicologia Clínica.

Os alunos foram convidados para participarem dos grupos focais por e-mail, por aviso pessoal em sala de aula pelas coordenadoras de cada ênfase (Psicologia, Organização e Sociedade - POS e Clínica) e alguns abordados diretamente por mim. O número de alunos alcançado poderia ter sido maior do que o total de 13 (sete alunos do turno noite e seis do turno manhã), porém, alunos essencialmente do décimo período pediram para que eu voltasse em outro dia e horário, que estariam disponíveis e participariam do grupo. No entanto, os mesmos, no dia e hora combinados, não se dispuseram ao compromisso (esqueceram e/ou não foram à Universidade), tendo sido o grupo da manhã realizado com seis alunas do nono período e, o segundo, por cinco mulheres e dois homens. Desse modo, mesmo com um número reduzido de alunos, foram realizados os grupos focais.

A escolha por alunos do nono e décimo períodos ocorreu pelo fato destes terem uma maior trajetória em relação à prática dos estágios, já que, na instituição em que foi feita a pesquisa, os mesmos se iniciam no segundo período do curso. Além disso, outros trabalhos indicam que alguns elementos da formação já se encontram mais solidificados quando o aluno está mais próximo de se formar, o que tornou possível traçar um panorama mais geral e completo do que aqueles que estão em outra fase (FERREIRA NETO; PENA, 2006). A escolha dos alunos por turnos justifica-se devido à hipótese de que a maturidade, a visão de mercado de trabalho e o comprometimento com o curso parecem ser diferentes entre eles, além dos períodos de trabalho (ocupação profissional) também não serem os mesmos. Essa realidade parece alterar se levarmos em conta que os alunos vindos do Pró-uni vêm mudando este perfil e os do turno da manhã vêm cada vez mais trabalhando após saírem da aula. Uma das alunas entrevistadas num dos grupos focais – ênfase Clínica, nono período do turno da manhã – mostrou-se insatisfeita por se sentir desprivilegiada no turno em que está e, ainda, criticou duramente os professores da instituição:

Eu percebo que o curso da noite é muito mais aprofundado, muito mais bem dado teoricamente do que o da manhã, tanto que os professores são diferentes e a gente percebe que os professores da manhã são aqueles que já eram pra ter aposentado, ou já aposentaram e continuam dando aula, pra preencher tempo, e eles não dão do jeito que eles têm que dar, obviamente eles não dariam também, provavelmente, mas eles não dão a noite, não sei porque, mas é diferente, assim, a gente conversa com o pessoal que é do mesmo período, por exemplo, em clínica psicanalítica 2, é completamente diferente, eles sabem uma coisa que a gente fica assustado, porque a gente não sabe, a gente nunca nem ouviu falar! (A 13, ênfase CLÍNICA).

Os critérios de inclusão de alunos foram:

- a) ter feito todos os estágios curriculares até o momento da entrevista;
- b) estar regularmente matriculado no nono ou décimo período do curso de Psicologia; e
- c) ter disponibilidade de horário de duas horas para o grupo focal.

Já os critérios de exclusão de alunos foram:

- a) não estar regularmente matriculado no nono ou décimo período do curso;
- b) estar com algum estágio curricular pendente; e
- c) não ter a disponibilidade de participar de um grupo focal.

As falas a partir das entrevistas individuais e dos grupos focais foram analisadas da seguinte forma: como pareceu haver concordância nas opiniões da coordenadora de estágio e das supervisoras entrevistadas, foram agrupadas no último capítulo o que pareceu ser temas comuns entre elas, indicadas pelas siglas C1, S1 e S2, respectivamente. As falas dos alunos entrevistados nos grupos focais que, por divergirem consideravelmente das professoras e terem sido produzidas em uma discussão de grupo focal, foram separadas das mesmas a fim de tornar mais clara a separação desses dois pontos de vista. Com isso, as siglas A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12 e A13 representaram os 13 alunos que foram entrevistados em dois grupos focais. Todas as entrevistas, incluídas as dos dois grupos focais, foram gravadas e transcritas, e serão identificadas conforme quadros abaixo:

**Quadro 1.** Identificação da coordenadora de estágio e das supervisoras entrevistadas

ENTREVISTADO	IDENTIFICAÇÃO
Coordenadora dos estágios curriculares supervisionados	C1
Supervisora de estágio curricular supervisionado da ênfase Psicologia Clínica turnos manhã e noite	S1
Supervisora de estágio curricular supervisionado da ênfase POS – Psicologia, Organizações e Sociedade turnos manhã e noite	S2

**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Quadro 2.** Identificação do Grupo Focal (turno noite)

GRUPO FOCAL (TURNO NOITE)	IDENTIFICAÇÃO
Aluna, nono período, ênfase POS	A1
Aluna, nono período, ênfase POS	A2
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A3
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A4
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A5
Aluno, décimo período, ênfase Psicologia Clínica	A6
Aluno, décimo período, ênfase Psicologia Clínica	A7

**Fonte:** Dados da pesquisa.

**Quadro 3.** Identificação do Grupo Focal (turno manhã)

GRUPO FOCAL (TURNO MANHÃ)	IDENTIFICAÇÃO
Aluna, nono período, ênfase POS	A8
Aluna, nono período, ênfase POS	A9
Aluna, nono período, ênfase POS	A10
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A11
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A12
Aluna, nono período, ênfase Psicologia Clínica	A13

**Fonte:** Dados da pesquisa.

As perguntas para os alunos envolviam aspectos que englobavam a trajetória acadêmica do curso com foco nos estágios curriculares, nas funções dos estágios curriculares e em possíveis diferenças do trabalho entre o professor e o supervisor de estágio. O trabalho com grupos focais permitiu, assim, uma riqueza na coleta de dados e forneceu à pesquisa maior consistência para a análise das hipóteses. Como estratégia de análise dos dados obtidos, foi usada a análise temática de conteúdo, metodologia específica de análise quando na coleta estão presentes as entrevistas, seja semiestruturada ou em grupos focais, recursos utilizados na pesquisa. Esta metodologia pode ser

entendida como uma das possibilidades derivadas da análise de conteúdo clássica (BARDIN, 2002; RICHARDSON *et al.*, 1999). A análise temática de conteúdo “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos colhidos da mesma maneira” (RICHARDSON, 1999, p.243).

Na presente pesquisa, considerou-se a organização e os procedimentos para a realização prática da análise temática de conteúdo, devido à importância de se salientar que esta técnica parte da organização da sequência de uma análise inicial, da qual se mapeia de forma ampla e panorâmica os dados coletados, seguida do reconhecimento ou exploração desses dados para, finalmente, se alcançar a interpretação dos resultados. Conforme os trabalhos utilizados para o embasamento teórico da pesquisa, essa sequência pode ser variável. Tendo como eixo de análise a importância dos estágios curriculares na graduação em Psicologia, foram construídas, portanto, as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- a) articulação dos estágios às dimensões necessárias para a formação universitária;
- b) estágio como articulador entre teoria e prática;
- c) relação dos estágios com as abordagens teóricas em Psicologia; e
- d) preparação do estagiário para o mercado de trabalho.

#### *Articulação dos estágios às dimensões necessárias da formação universitária*

Pensando no tripé que constitui o fazer acadêmico, ensino, pesquisa e extensão, o estágio está presente em todas essas dimensões e pode, até mesmo potencialmente, servir como elo entre elas (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009). Para os autores,

O estágio redimensiona os papéis de professor e aluno [...] Em situação de estágio, tais papéis devem solidarizar-se em torno da compreensão e encaminhamento de problemas que, não raro, constituem desafio para ambos. Dessa forma, o estágio pode superar vícios muitas vezes presentes nas relações ensinantes-aprendentes, em que o conhecimento transmitido se reifica, na forma de repetição, em detrimento da crítica e da inventividade (JORGE; MOREIRA; SILVA; ANDRADE, 2009, p.64).

O *ensino*, dentre outros objetivos, é uma ferramenta poderosa de estratégia de aprendizagem. Os alunos concordam que os estágios são parte imprescindível da formação e, corroborando com essa ideia de ensino, destacam os pontos mais relevantes, bem como as principais vantagens:

Bom, a meu ver, são interessantíssimos, acho importantíssimo, justamente por a gente ter a possibilidade do conhecimento de outras áreas, a gente aqui, acho que é uma coisa bacana, de abranger vários outros campos. Eu acho que é a oportunidade que a gente tem de conhecer outros locais do que a gente pode fazer, outras possibilidades, então a prática dos estágios ela é realmente imprescindível pra nossa formação (A 4 – ênfase CLÍNICA).

Bem, é, a respeito dos estágios, sempre que me perguntam, eu falo, que foi, para mim, o que... onde eu mais aprendi, assim, enquanto, agora chegando no nono, ver a teoria na prática, eu acho que é uma grande oportunidade que o aluno, uma carga horária tão grande de estágios, né? Todos eles, acho que eles vem numa proposta de se completando ao longo do curso de cada vez ser mais intenso até chegar agora onde a gente tá (A 5 – ênfase CLÍNICA).

Vê-se que mais do que considerarem os estágios como uma parte da formação, há uma ênfase na avaliação do estágio como sendo a parte mais relevante da formação. É o lugar onde eles mais aprenderam, o “ponto forte do curso”, que conjuga ensino e proximidade com o campo de trabalho.

É comum nas falas dos alunos o estágio como lugar puro de aprendizagem, a possibilidade do conhecimento das demais áreas da Psicologia e o mesmo enquanto aplicação da teoria de sala de aula se esvai. Um relevante desafio da formação é “fazer com que cada elemento do tripé universitário não se estabeleça num plano autônomo e dissociado do conjunto das experiências formativas que o aluno vivencia. Essa é uma dimensão a ser fortalecida em nosso cotidiano da formação” (FERREIRA NETO, 2011, p.47). Isso nem sempre se configura e por vezes os estágios são descritos como autônomos em relação à sala de aula.

A *pesquisa* tem, neste trabalho, a conotação de produtor de problemas de investigação, sendo o estágio considerado a atividade que potencialmente carrega essa função. Duas alunas (um de cada ênfase) apontam que a pesquisa falta às mesmas e que ela deveria fazer parte de toda a formação; além disso, questionam se elas estariam de acordo com o que propõem as DCNs:

Eu acredito que eles podiam casar metodologia de pesquisa quando você tá fazendo o seu estágio de projeto de pesquisa, que você fica um ano fazendo projeto de pesquisa, então, assim, acaba que se você conseguisse conciliar as duas coisas seria muito mais produtivo, aí você sai do método... você entra no estágio e fica mais perdido, então acho que isso é uma coisa muito complicada. (A 2 – ênfase POS).

Eu acho que são suficientes, eu noto que falta um pouco do... um pouco de pesquisa nas ênfases e do curso inteiro, assim... e... o contexto espírito-investigativo na questão das ênfases, mas acho que elas contemplam sim. Agora, uma questão que eu coloco, é... é sobre as próprias ênfases, né? Porque as próprias diretrizes curriculares nacionais prevê a formação de um psicólogo como generalista, no entanto, quando cê chega no oitavo período, ce tem que fazer uma opção por uma das ênfases que é um certa especialização, né? (A 7 – ênfase CLÍNICA).

Assiste-se a uma proliferação de cursos de graduação, mas o resultado, inclusive apontado pelo Enade, é de baixa qualidade do ensino, com sinais de desvinculação com a pesquisa, pois as competências relacionadas às investigações científicas estão entre as que apresentam maior demanda de requalificação. Vemos que mesmo reconhecendo-se a importância dos estágios no curso, sua articulação com o conjunto da formação ainda é frágil, cabendo mais ao aluno realizar essa conexão. Parece não haver protagonismo por parte dos discentes de fortalecer os laços entre as várias dimensões do processo formativo.

### *Estágio como articulador entre teoria e prática*

Ferreira Neto (2011, p.43) aponta que a mudança de centro, a partir das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, de conteúdo para competências, “convoca os cursos ao enfrentamento de, pelo menos, dois de seus maiores perigos: as vicissitudes da relação entre teoria e prática na formação, e a segmentação, por vezes competitiva e iatrogênica, entre os diferentes campos que atravessam a organização dos cursos”. No que diz respeito às funções dos estágios curriculares, tanto a coordenadora de estágio quanto as duas supervisoras entrevistadas concordam que estes são imprescindíveis na formação, e os associam diretamente à teoria, como pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Os estágios são fundamentais. Sem a prática é difícil o salto da teoria, que promove a visão do que é universal para o particular. O ponto melhor da nossa estrutura vigente é termos 14 estágios, o MEC avalia bem esse quesito. O ponto-chave é poder aplicar a teoria junto à prática (C1).

Eu acho que é algo assim bem interessante, diferente da formação que a gente já teve há mais ou menos vinte anos, porque são uma forma dos alunos praticar o conteúdo teórico adquirido. Então ele consegue aliar teoria à prática no campo de trabalho que ele tem interesse aperfeiçoar mais. Então é algo de alguns anos

para cá que eu não acompanhei exatamente a partir de quando, mas, que dá uma outra visão para o aluno. Realmente, se ele se dedicar mesmo, ele tem todo o suporte da universidade neste sentido para conseguir adquirir este aprendizado (S2).

Pode-se observar que, ao levarmos em conta o tempo dessas docentes na Instituição, C1 (21 anos) e S2 (10 anos), é ainda mantida a concepção dos estágios aplicarem ou praticarem a teoria, visão de certa forma contaminada pela concepção mais conteudista da formação. As alterações no currículo, por si somente, não garantiram a mudança de concepções e de processos de trabalho entre o corpo docente. De algum modo, mesmo que o vocabulário sobre “competências e habilidades” permear os documentos oficiais, sua inovação não produziu grandes impactos no cotidiano do curso, seja nos estágios, seja nas salas de aula, seja no restante das atividades do curso.

### *Preparação do estagiário para o mercado de trabalho*

De acordo com Frasson (2008), o estágio costuma ser uma excelente oportunidade de iniciar a carreira e contar com um tempo – ainda misto de aprendizado e vivências práticas – de preparo para enfrentar com mais segurança os desafios de uma atividade efetiva. Os muitos movimentos do mercado de trabalho – fases de aquecimento e recessão, introdução de novos conceitos gerenciais, mudanças tecnológicas, novos padrões de comportamentos, entre outros – não fizeram as instituições abandonarem as ofertas de estágio (enquanto obrigação legal), o que reforça o quanto esta é uma prática solidificada e que traz bons resultados para todos os envolvidos nesse processo. Com relação à preparação dos alunos para o mercado de trabalho e aos estágios que a eles são oferecidos, a coordenadora de estágio e as duas professoras entrevistadas concordam que o fato deles se iniciarem no segundo período é fundamental para a experiência profissional do aluno.

O “grande lance” dos estágios na Instituição é justamente eles se iniciarem no segundo período. Os alunos, assim, têm uma base para serem profissionais mais críticos, poderem pensar, refletir, questionar e propor intervenções (C1).

Eu votei a favor. Não é bem um estágio, porque nosso aluno não é “jogado”. A partir do segundo período, ele tem um primeiro contato com as teorias e com as funções do psicólogo, acho leve. No terceiro período vem a pesquisa. Eu penso que a pesquisa, que a curiosidade, deveria banhar a graduação. Porque ainda, a meu ver, a graduação é uma educação compensatória... (S1).

Eu acho que é importante porque eles começam desde as coisas elementares mesmo, como fazer uma escuta, como fazer uma pesquisa, coisas bem iniciais mesmo do projeto para eles conseguirem ir se colocando no mercado; então, acho que é interessante (S2).

Nessas falas é reconhecida a importância dos estágios básicos, mas mesmo para uma das supervisoras não é claro se o que se inicia no segundo período, por exemplo, pode ser chamado dessa maneira. Em contraponto com o profissional, que se inicia geralmente no oitavo período do curso, há uma sobrevalorização destes devido à proximidade da formatura e maior autonomia por parte do aluno para atuar. As Diretrizes Curriculares não conceituam diferencialmente os dois estágios, pois aponta que ambos deverão incluir “o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades” (BRASIL, 2004, p.208); seja no núcleo comum (estágios básicos), seja nas ênfases curriculares (estágios específicos). No entanto, não são semelhanças que se encontram nos depoimentos advindos das entrevistas. É possível notar um consenso entre a coordenadora de estágio e as supervisoras entrevistadas em considerarem que, mesmo com uma boa estrutura de estágios, eles não estão prontos para ingressarem no mercado de trabalho assim que se formam.

O profissional recém-formado está inseguro; desde a graduação, há falta de implicação, de comprometimento. Percebo que os alunos sentem-se muito

inseguros quando chegam na prática, tanto quando iniciam os estágios quando são recém-formados. Nos primeiros estágios, não se interessam pela continuidade, como, por exemplo, no estágio “psicólogo na comunidade” (C1).

Eu acho que a Universidade nunca consegue suprir tudo. Porque o objetivo dela também é formar conceitos e a prática ele vai ter que depois ir direcionando conforme a área realmente que ele está se colocando (S2).

A relação entre educação e trabalho vem se estreitando em decorrência do reconhecimento de que a primeira, ao qualificar os trabalhadores, pode vir a contribuir para o desenvolvimento econômico. Gondim (2002) defende essa perspectiva, pois ela se torna mais visível não só a partir do surgimento das cidades modernas, que passaram a atribuir uma outra função à escola – a de formar cidadãos cientes de seus direitos e deveres –, como também das transformações científicas, tecnológicas e econômicas. Estas ocorreriam mais tarde e contribuiriam para o reconhecimento dos trabalhadores que dispusessem de uma escolarização básica, pois eles estariam mais habilitados intelectualmente a lidar com a complexidade crescente do sistema produtivo. A autora, ainda, questiona se há, de fato, a concretização de uma formação generalista nas IES:

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessária para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária (GONDIM, 2002, p.300).

Bastos (2010) considera que embora seja comum pensar-se que o mercado, automaticamente, regula o volume de emprego e distribui os indivíduos de forma mais adequada, na realidade sua ação traduz decisões políticas, conscientes ou não. Tais decisões políticas, que integram quaisquer políticas econômicas, moldam o mercado de trabalho quando interferem em fatores que condicionam a intensidade da atividade econômica (por exemplo, disponibilidade financeira) e as tecnologias utilizadas. Vale assinalar que uma política de formação de mão de obra é um dos componentes de uma política econômica mais ampla e envolve a intervenção do Estado na fixação de metas e alocação de recursos para o desenvolvimento de pessoal qualificado em áreas julgadas necessárias. “O mercado de trabalho é o lugar para onde convergem todas as consequências da adoção da recessão como mecanismo de combate aos problemas econômicos vividos pelo país” (BASTOS, 2010, p.29).

Bastos, Gondim e Borges-Andrade (2010), em pesquisa sobre o trabalho do psicólogo no Brasil, constataram que a Psicologia se estrutura como uma profissão que oferece múltiplas portas de ingresso no mercado de trabalho. Isso resulta das possibilidades de trabalho assalariado em diferentes setores produtivos ao lado do trabalho autônomo. Tal multiplicidade também se revela no conjunto diversificado de atividades desenvolvidas, significando que os recém-graduados têm encontrado espaços para realizar seus distintos interesses de atuação.

## Considerações finais

Após realização desta pesquisa, concluiu-se que o estágio, enquanto importante produto da formação deve preparar o aluno aspirante a psicólogo, neste contexto específico, para desenvolver as *competências e habilidades* necessárias ao exercício da profissão. Para Scottini (1998), *competências* descrevem *habilidades* ou capacidades humanas para realizar algo. A noção de competência assinala um saber integrador que responde às especificidades de um contexto da ação. Já Libâneo (2004) destaca que *competências* são as capacidades, *habilidades*, qualidades e atitudes relacionadas a conhecimentos práticos e teóricos que possibilitam a um profissional exercer adequadamente a sua profissão. É, ainda, para Bronckart e Dolz (2004), uma tentativa de redefinir

e organizar os objetos e objetivos dos procedimentos de uma formação, assim como as capacidades exigidas dos aprendizes e de seus formadores. As competências são construídas por meio de processos de aprendizagem influenciados por três conjuntos de capacidades humanas: conhecimentos (informação, saber o quê e saber o porquê), habilidades (técnica, capacidade e saber como) e atitudes (querer fazer, identidade e determinação) (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001). São essas três dimensões que geram a capacidade de atuar, fundamentada na inteligência e personalidade das pessoas (FLEURY; FLEURY, 2001).

Na presente pesquisa, a dificuldade da interlocução entre teoria e prática se mostra confusa no depoimento dos alunos e estes consideram restritas suas oportunidades de atuação no campo. Ferreira Neto (2011, p.46) suspeita que “só recentemente temos no Brasil as condições de possibilidade para uma formação que reúna, de modo crítico e criativo, teoria e prática”. Isso se relaciona, segundo o autor, ao avanço dos Programas de Pós-Graduação no país, que, juntamente com o incentivo à pesquisa, e o conjunto de estágios oferecidos pelos cursos em cumprimento às Diretrizes Curriculares, podem e têm permitido avanços significativos. As IES, contudo, no que diz respeito à graduação, oferecem apenas uma frágil base, que deve, por sua vez, ser fortalecida com a busca de conhecimento e aperfeiçoamento profissional por parte dos alunos aspirantes a psicólogos. No estudo de caso em questão, feito na PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico, percebemos que a instituição pode estar pulverizando, fragmentando a formação, no sentido de que os estágios oferecidos são curtos. Faz-se, assim, muitas atividades pequenas, o que nos parece empobrecer a formação.

O estágio não parece formar profissionais próximos da realidade da população brasileira e nem preparados para ingressarem no mercado de trabalho. A inserção do aluno na prática, no momento do estágio curricular, deveria voltar-se para a preparação de um profissional que fosse capaz de pensar cenários, de analisar demandas e, ainda, de elaborar, executar, avaliar e aprimorar projetos; um treinamento que atenderia à demanda externa, favorecendo ao aluno a capacidade de análise da realidade brasileira, que envolveria postura crítica e ética. O psicólogo brasileiro necessita atualizar-se constantemente, aprender novas tecnologias de trabalho, criar 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 psicólogo, nesse contexto, precisa desenvolver-se para atuar como agente de transformação social, que procura intervir em contextos de alta complexidade para promover melhorias na qualidade de vida do ser humano. Há pesquisas nacionais sobre formação do profissional de psicologia no nível de graduação, porém são escassas as informações sobre estratégias de qualificação e requalificação utilizadas pelo psicólogo brasileiro após inserção no mercado de trabalho (ABBAD; MOURÃO, 2010). O bom psicólogo, seria aquele capaz de identificar demandas de trabalho.

De acordo com Matos (2000), o ideal seria que se desse aos alunos a oportunidade de exercerem as habilidades e conhecimentos que teriam adquirido durante o curso, de forma que esta qualificação não ficasse restrita às pós-graduações. O melhor seria que isso fosse feito ainda antes da titulação final desses alunos, para que eles tivessem a chance de discutir com alguém sua avaliação da situação problema, sua proposta de intervenção, bem como sua avaliação da intervenção. Também seria viável que isso fosse feito durante os estágios, completando e validando sua formação, não após sua formatura em sessões de “supervisão de caso”.

Uma atenção especial deve ser dada a um projeto de atividade de estágio supervisionado no que diz respeito à sua duração. Atualmente as horas de estágio encontram-se distribuídas entre várias áreas e subáreas de atuação da Psicologia, entre temas e assuntos variados, em uma verdadeira miniaturização que representa a especialização no seu pior sentido, o de redução de capacitação. Sob a égide de “estágio” se misturam, às vezes, até atividades de pesquisa, que não estão voltadas – pelos seus objetivos – para a atuação profissional, e sim para a construção de conhecimento. O aluno

participa de pesquisas de campo e de laboratório, e isto é ótimo, mas não se trata de estágio (MATOS, 2000, p.21).

Sobre a necessidade de capacitação dos psicólogos, a pesquisa mostrou que grande parte dos psicólogos pesquisados não está buscando a aprendizagem contínua, tampouco parece estar capacitada para realizar o autoestudo. As habilidades e competências que os capacitariam a estudar e compreender os avanços da produção científica de conhecimentos e as suas conexões com a prática profissional são exatamente aquelas em que foram registradas as menores médias de domínio e os maiores índices de necessidades de capacitação (ABBAD; MOURÃO, 2010).

As diretrizes curriculares sugerem mudanças radicais e bastante positivas. Ao sugerirem múltiplas habilidades e competências profissionais, indicam valiosos caminhos para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e o perfil do egresso em cursos de psicologia. O enriquecimento da formação profissional de psicólogos envolve, também, entre outras providências, a capacitação de coordenadores de graduação em elaboração de estruturas curriculares baseadas em competências. O desenvolvimento das competências exigidas do profissional de Psicologia requer uma formação baseada na diversificação de métodos e de estratégias na criação de situações de aprendizagem que levem o aluno a demonstrar as competências norteadoras do currículo como solução de problemas e geração de conhecimentos (ABBAD; MOURÃO, 2010). Considerando este trabalho enquanto foco nos estágios curriculares na graduação em Psicologia, as pesquisas que implicam profundas investigações não podem e nem devem parar por aqui. A prática deve ser sempre questionada e avaliada a fim de que as novas demandas sociais sejam atendidas.

## 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.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.174-199.
- BECKER, H. Observação social e estudos de caso sociais. In: BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Cap. 5. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p.117-133.
- BOSCHI, M. F.; MARÇOLLA, A. L. A. O Instituto de Psicologia na PUC Minas: 50 anos de formação. *Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia*, p.17-26, abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/368>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.41, n.1, p.8-15, 2001. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/1999/dwn/enanpad1999-rh-04.pdf><http://www.anpad.org.br/enanpad/1999/dwn/enanpad1999-rh-04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.
- 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/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jun. 2018.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, D. et al. Trad. Cláudia Schilling. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.29-46.

CARVALHO, M. D. B.; PELLOSO, S. M.; VALSECCHI, E. A. S. S. Expectativa dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, v.33, n.2, p.200-206, jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v33n2/v33n2a12>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FELIPPE, W. C. Alguns registros em torno da história do curso de Psicologia da PUC Minas no Coração Eucarístico. *Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia*, p.27-40, abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/369>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FERREIRA NETO, J. L. Psicologia e políticas públicas: novas questões para a formação. In: FERREIRA NETO, J. L. *Psicologia, políticas públicas e o SUS*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2011.

FERREIRA NETO, J. L.; PENNA, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, v.11, n.2, p.381-390, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a16>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição especial, p.183-196, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000500010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552001000500010&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 02 jul. 2018.

FRASSON, M. R. O RH (e uma Analista de RH) em constante transformação. In: CAMPOS, D. C. *Atuando em Psicologia do trabalho, psicologia organizacional e recursos humanos*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de psicologia*, v.7, v.2, p.299-309, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

JORGE, M. M.; MOREIRA, M. H. C.; SILVA, M. L. V.; ANDRADE, M. C. Um pouco de história: a trajetória dos estágios no curso de Psicologia, unidade Coração eucarístico, da PUC MINAS. *Revista Comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia*, p.63-72, abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/369>. Acesso em: 20 jun. 2018.

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

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo inFormação*, ano 4, n.4, p.63-77, jan./dez. 2000. Disponível em: <http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/es/psi-14865>. Acesso em: 02 jul. 2018.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SCOTTINI, A. *Minidicionário escolar de língua portuguesa*. Blumenau: Edições Todo Livro, 1998.

SILVA, V. M. O aluno de psicologia frente ao desafio do estágio. *Psicologia: discência e pesquisa. Revista de Iniciação científica*, n.1, p.1-8, 1999. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

---

\* Doutorando e Mestre em Intervenções Clínicas e Sociais, Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG). Especialista em Psicologia clínica pelo Instituto Humanista de Psicoterapia (IHP). Gestor, professor e supervisor de estágio do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa (FAVIÇOSA). E-mail: [brunocury@univicoso.com.br](mailto:brunocury@univicoso.com.br)

\*\*Graduado em Psicologia pela UFMG (1984), mestrado em Filosofia pela UFMG (1994), doutorado em Psicologia Clínica pela PUC SP (2002) e pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ (2010). Professor adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e técnico superior de saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. E-mail: [jleite.bhe@terra.com.br](mailto:jleite.bhe@terra.com.br).

Recebido em 10/11/2018

Aprovado em 15/01/2019