

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

CARLA FABIANE WOJCIEKOWSKI

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E  
PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA  
FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO:  
CONFIGURAÇÕES DE UMA  
EXPERIÊNCIA EM PORTO ALEGRE**

Prof. Dr. Adolfo Pizzinato  
Orientador

Porto Alegre  
2013

PONTÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA  
FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CONFIGURAÇÕES DE UMA  
EXPERIÊNCIA EM PORTO ALEGRE**

**CARLA FABIANE WOJCIEKOWSKI**  
**ORIENTADOR: Prof. Dr. ADOLFO PIZZINATO**

Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de Concentração em Psicologia Social

**Porto Alegre**  
**Março de 2013**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

W847c Wojciekowski, Carla Fabiane

A construção dos saberes e práticas psicológicas na formação do psicólogo: configurações de uma experiência em Porto Alegre / Carla Fabiane Wojciekowski. — Porto Alegre, 2013.

94 f. : il.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação em Psicologia, Área de concentração em Psicologia Social, PUCRS, 2013.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Pizzinato.

1. Psicologia - Estágios. 2. Psicólogos – Formação Profissional.  
3. Estudantes de Psicologia – Estágios. I. Pizzinato, Adolfo. II. Título.

CDD: 150.7

Alessandra Pinto Fagundes  
Bibliotecária  
CRB10/1244

PONTÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**A CONSTRUÇÃO DOS SABERES E PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA  
FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CONFIGURAÇÕES DE UMA  
EXPERIÊNCIA EM PORTO ALEGRE**

**CARLA FABIANE WOJCIEKOWSKI**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof<sup>ª</sup> Dra. Alzira Maria Baptista Lewgoy – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>ª</sup> Dra. Anita Guazzelli Bernardes – Universidade Católica Dom Bosco

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto – Centro Universitário La Salle

**Porto Alegre  
Março de 2013**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação à minha família, meu marido, filhos e minha mãe pelo estímulo e compreensão incansáveis, pela paciência, sempre acolhendo tanto as conquistas quanto as dificuldades enfrentadas, sem eles este trabalho não teria o mesmo sentido/significado para mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido Carlos Alberto Genz (Beto), pelo apoio, esforço e companheirismo constantes, mesmo estando em doutoramento;

A minha mãe Eva Wojciekowski, pela presença, atenção e suporte incansável com os meus filhos, minha eterna gratidão;

Aos meus queridos filhos, Amanda e Vicente, pelo carinho e por aguentarem as ausências nesta empreitada;

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Adolfo Pizzinato, pela oportunidade da rica aprendizagem e troca de ideias, pela dedicação com suas constantes sugestões e inesgotável disponibilidade e paciência frente aos meus questionamentos;

A CAPES, pela Bolsa e incentivo à pesquisa, que fez toda a diferença;

A minha Coordenação de Curso Prof<sup>a</sup> Me. Cristina Kern pelo incentivo e a todos os colegas professores e estudantes do Curso de Psicologia do IPA pela confiança, aos que compartilharam e contribuíram com a pesquisa, sem eles esta dissertação não teria sido possível.

## RESUMO

Este estudo objetiva discutir a temática da formação em Psicologia a fim de compreender como se constroem as relações de ensino/aprendizagem de práticas psicológicas no campo social, investigando que possibilidades de formação são ofertadas através das vivências dos estudantes em Estágios Básicos (EBs). Reflexão que se desenvolve a partir da experiência da pesquisadora inicialmente como supervisora local de estágio e após como supervisora acadêmica, o que exigiu o acompanhamento de estudantes na modalidade Estágio Básico vinculado a um Serviço de Psicologia de um Curso de graduação em Psicologia recentemente reconhecido pelo MEC em Porto Alegre. Parte da construção de um *corpus* de amostras de discurso a partir dos diários de campo dos estudantes, ampliado através da inclusão do registro da pesquisadora em seu próprio diário de campo e das supervisões acadêmicas presenciais (período de 2011/02 a 2012/01). A partir de uma pré-categorização teórica/definição a priori dos principais marcadores, orientados pelos objetivos da pesquisa os registros foram agrupados em duas grandes categorias de análise discursiva: 1. Eixo denominado *Construção de práticas*, inclui a categoria “Aprender Fazendo”, que diz respeito as práticas tradicionais e a emergência de novas atuações e fazeres na perspectiva das ênfases propostas; 2. Eixo que representa a *Articulação com as ênfases* e fala de como se constrói o discurso das ênfases curriculares, gerando a categoria “Fronteiras da atuação profissional: demandas e precarização e os desafios na formação”. Compreende-se que as categorias elencadas refletem uma contradição/paradoxo frente aos documentos investigados (DC, ABEP, CREPOP/CFP): os profissionais e os estudantes são convocados/instigados/provocados a romper com as práticas ditas “tradicionais” e ao mesmo tempo a inventar, criar, experimentar, conhecer, ousar novos saberes e fazeres apresentando novas possibilidades/modelos de aprendizagem e atuação frente a uma formação dita “emergente”. Discute-se sobre o que isso pode gerar/produzir, movimentar na formação em Psicologia para além das formas já hegemônicas na atual formação generalista proposta pelas DC.

**Palavras-chave:** Formação em Psicologia. Comunidade de Prática. Estágios Básicos.

**Área conforme classificação CNPq:** 7.07.00.00-1 - Psicologia

**Subárea conforme classificação CNPq:** 7.07.05.00-3 – Psicologia Social

## ABSTRACT

### CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND PSYCHOLOGICAL PRACTICES IN TRAINING OF THE PSYCHOLOGIST: CONFIGURATIONS of AN EXPERIENCE IN PORTO ALEGRE

This study aims to discuss the issue of training in psychology to understand how to build relationships of teaching / learning practices in the social psychological, investigating training opportunities that are offered through the experiences of students in Basic Stages (EBs). Reflection that develops from the experience of the researcher as supervisor initially and after local stage as academic supervisor, which required monitoring of students in the Foundation Stage mode linked to a Psychology Service of an undergraduate course in Psychology recently recognized by MEC in Porto Alegre. Part of building a corpus of speech samples from the field diaries of students, expanded by including the record of the researcher in his own field journal and supervision of academic attendance (period 2011/02 to 2012/01). From a theoretical pre-categorization / a priori definition of the main markers, guided by the objectives of the research records were grouped into two broad categories of discourse analysis: 1. Shaft construction practices called, includes the category "Learning While Doing" respect traditional practices and the emergence of new performances and actions in the light of proposals emphases 2. Axis representing the Relation with the emphases and talks about how to build the discourse of curricular emphases, creating the category "Borders of professional work: casualization and the demands and challenges in training." It is understood that the categories listed reflect a contradiction / paradox facing the documents investigated (DC, ABEP, CREPOP / CFP): Professionals and students are invited / urged / caused the break with the practices called "traditional" and at the same time to invent, create, experience, knowledge, daring new knowledge and practices by presenting new possibilities / learning models and acting opposite a formation called "emerging". It discusses what it can generate / produce, move on training in psychology beyond the hegemonic forms already in the current general education proposal by DC.

**Key-words:** Training in Psychology. Community of Practice. Basic Traineeships.

**Área conforme classificação CNPq:** 7.07.00.00-1 - Psicologia

**Sub-área conforme classificação CNPq:** 7.07.05.00-3 – Psicologia Social

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>4</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1. ARTIGO: “A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NO CAMPO SOCIAL ENQUANTO COMUNIDADE DE PRÁTICAS” .....</b>	<b>14</b>
<b>2. ARTIGO: “ESTÁGIOS BÁSICOS – COMO AS PRÁTICAS E AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES REPERCUTEM NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO” .....</b>	<b>43</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>4. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>5. ANEXOS.....</b>	<b>88</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca discutir como se configura a relação entre uma proposta de formação em implantação e os diferentes campos de prática inseridos na comunidade a que atende. Discute-se esta que se insere no diálogo com a Política de Educação Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área, no contexto da formação do psicólogo brasileiro, sobretudo no tocante ao campo das ditas “práticas psicológicas” e como esses elementos implicam a configuração de uma proposta de currículo que se pretende inserido nesse campo dialógico.

As considerações aqui apresentadas partem do lugar de docente e de minha experiência na supervisão dos Estágios Básicos em um Curso de Psicologia da cidade que obteve o seu reconhecimento em 2011. Propõe-se com este estudo investigar e compreender a posição das práticas psicológicas neste curso de graduação na interlocução com a Política de Educação Superior e as DCN da área. Busca-se ainda, problematizar e discutir as experiências e desafios dos estudantes que realizam os seus Estágios Básicos nos campos acessados e qual a relação destas práticas com as ênfases propostas pelo referido Curso. O interesse se dá pelos efeitos produzidos no campo das práticas dos profissionais em formação ao interagirem no campo dos psicólogos que atuam: como se dá a aproximação entre os saberes teórico-práticos frente a diversas realidades das práticas profissionais acessadas? Diante de uma perspectiva de formação permanente, que pressupõe uma formação profissional ininterrupta em contato direto com as práticas profissionais, o que isso traz de novo para a Psicologia?

Nesse sentido, organizou-se uma pesquisa com o objetivo de investigar como se dá a inserção e a atuação dos alunos em Estágio Básico nos diversificados espaços de práticas ofertados (desde clínicas e instituições tradicionais de formação, passando pelos serviços públicos de saúde/assistência e do terceiro setor), frente a uma formação profissional que pretende ampliar o ensino para além dos modelos tradicionais da clínica (e o que isso significa). Tendo em vista uma formação que contemple a execução de intervenções psicossociais em diferentes contextos como, por exemplo, na atenção integral à saúde (saúde coletiva), atuando junto às políticas públicas dirigidas a grupos em situação de risco social, com ênfase na defesa e promoção dos Direitos Humanos, pesquisou-se quais são as alternativas ofertadas na formação dita mais emergente ao contemplar as ênfases de Saúde Coletiva e Direitos Humanos no curso investigado para além dos modelos que incluem as práticas tradicionais já conhecidas (médicas curativas, individuais, assistencialistas e especializadas). Ainda, problematizar qual a sua relação com a formação do psicólogo frente

às novas demandas e exigências de atuação na atualidade pautadas no discurso do compromisso/responsabilidade social, identificando as competências e habilidades necessárias hoje na proposta sugerida pelas DC, enquanto formação e aperfeiçoamento permanentes de conhecimento.

Desta forma, indaga-se sobre o que esses campos têm pedido e exigido dos estudantes em termos de saberes, práticas e disposição para neles atuar, considerando-se aqui como os profissionais/supervisores locais desempenham e se relacionam com os contextos em que estão imersos. Para tanto, investiga-se como os estudantes dialogam frente ao espaço de formação/construção acadêmico que visa proporcionar uma maior interdisciplinaridade, rompendo com o seu isolamento. Discute-se quais pontos críticos se têm encontrado nesses espaços, na medida em que os estudantes em formação problematizam o cotidiano, articulam/operam seus campos de saberes e práticas, diante de campos ofertados que produzem/interferem/implicam diretamente na sua formação.

A pesquisa em questão assume um caráter qualitativo e se insere em uma perspectiva compreensiva dos fenômenos referentes aos processos de construção e significação. Aqui entende-se que as práticas de estágio investigadas (Estágios Básicos) constroem a realidade partindo de uma construção conjunta e interativa entre pessoas e ambientes, criando consciência e informação das interdependências que atuam nas instâncias macro, meso e microssistêmicas pesquisadas no estudo. Nesta discussão, destaca-se o papel ativo da pesquisadora e a relação constitutiva entre o fenômeno estudado e os pressupostos da mesma que se identificam com uma perspectiva qualitativa de pesquisa, de caráter etnográfico. Por isso a construção do *corpus* de dados priorizou ferramentas tais como a *observação participante* da pesquisadora e a elaboração e posterior reflexão dos *diários de campo* realizados tanto pela pesquisadora quanto pelos participantes do estudo (estudantes acessados em supervisão dos estágios básicos). No caso analisado, a supervisão acadêmica torna-se relevante dispositivo de significação, que aliada ao registro sistemático em forma do diário de campo instiga a produção do exercício reflexivo e a análise da implicação pelos estudantes. O estudo considera ainda, um paradigma interpretativo, no sentido de compreender e interpretar (compreensão mútua e participativa), mas também construtiva e crítica.

Esta pesquisa partiu então da *observação participante* da pesquisadora nos grupos de supervisão acadêmica (como supervisora referência), aliada a discussão das vivências nos

Estágios Básicos (II, III e IV) registradas nos *diários de campo* elaborados pelos estudantes do Curso de Psicologia de um Centro Universitário da cidade de Porto Alegre nos seus respectivos EBs. Os estágios foram cumpridos nos campos junto ao Centro Universitário estudado a partir das questões trazidas nas vivências com os psicólogos supervisores locais/representantes de locais já credenciados pela pesquisadora. Os diários foram analisados a partir do aceite dos participantes disponibilizando estes no final dos semestres 2011-02 e 2012-01 após a entrega das avaliações para que não houvesse nenhuma vinculação entre a avaliação/nota dada pela supervisora acadêmica-pesquisadora e a pesquisa em questão, visto que os diários já são produzidos como parte da tarefa acadêmica nestes grupos. Soma-se a isso, que foi feito o convite a cada participante, estudante acessado em grupos de supervisão acadêmica, pela pesquisadora no final do semestre após a entrega das avaliações e notas e havendo o aceite, foi solicitado firmar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização da pesquisa nos diários de campo já elaborados, explicitando os objetivos da pesquisa e os procedimentos realizados para o estudo.

O *corpus* da pesquisa inclui ainda, os *diários de campo* elaborados pela própria pesquisadora nos espaços de supervisão acadêmica, no mesmo período, além da análise de fontes secundárias de informação (documentos provenientes das DCN, ABEP, CFP, e o PPC do Curso em questão, dentre outros). No caso descrito, a implementação dos EBs ocorre pela articulação dos estudantes em grupos que se revezam a cada semestre nos diferentes campos de estágio ofertados pelo Serviço Escola de Psicologia do Centro Universitário eleito. Os EBs iniciam no segundo semestre do curso e são concluídos no quinto: indo desde a observação (EBI), passando pela investigação da prática profissional (EBII), estratégias e projetos de intervenção (EBIII), ensaios da prática profissional (EBIV) e avaliação psicológica (EBV), oportunizando experiências reais de inserção dos estudantes em espaços de prática profissional do psicólogo. Há uma tentativa de privilegiar campos que articulem competências e habilidades ligadas as ênfases do curso: Saúde coletiva e Direitos humanos, onde os estudantes permanecem pelo menos duas horas semanais no campo de estágio, acompanhados em parceria por um profissional psicólogo do serviço concedente, com um plano de atividades correspondente as suas condições atuais, gerenciado pelo Centro Universitário e pelo serviço. Somam-se a este, duas horas semanais de supervisão acadêmica no Centro Universitário, onde os estudantes são acolhidos em um grupo de no máximo dez alunos, por supervisor/professor que acompanha o desenvolvimento das atividades e a produção de um *diário de campo* como forma de registro e problematização. Este formato objetiva construir projetos em parceria com os campos de estágio, a fim de diminuir a relação utilitarista nas atividades de observação

tradicionais, bem como de romper com o modelo de cisão típica das ciências naturais que tentam isolar o objeto para permitir a ação do observador. Atualmente, com a proposta de mudança a partir das DCNs, e a antecipação da iniciação dos estágios na grade curricular com a ampliação de carga horária destinada a atividades práticas e estágios, é instituída a figura dos Estágios Básicos, que devem somar no mínimo 15% do currículo (ABEP, 2009).

Advém daí então uma modificação nos espaços e práticas de formação de competências e habilidades do psicólogo já no início da sua graduação. A partir do Centro Universitário pesquisado, identifica-se que o estudante é colocado imediatamente em contato com a realidade social, o que o desafia ao se deparar com a exigência de uma maior interdisciplinaridade e integração nas suas inserções entre as disciplinas, já que não são organizadas de forma isolada, mas fazendo parte de um núcleo comum de formação. Neste ponto de vista, compreende-se que os atores sociais são aqueles que fazem o currículo efetivamente acontecer já que somente o documento que está ali posto, normatizado, institucionalizado, não garante a modificação na formação, que só pode ser viabilizada ao assumir as práticas de quem vive esse documento, ou seja, os estudantes que vivem esse “cotidiano curricular”, que incluem todos esses atores sociais (os docentes, os discentes, os profissionais inseridos nos campos de estágio e toda a sociedade), onde se provocarão possíveis mudanças de formação.

Para a análise qualitativa dos dados foi utilizada a estratégia metodológica baseada na perspectiva de *análise do discurso*, que permite não apenas a análise do que está explícito nos textos, mas também do que está implícito. Ao partir da construção de um *corpus* de amostras de discurso que inclui os registros dos diários de campo (dos estudantes e da pesquisadora) e das supervisões presenciais, estes foram agrupados em duas grandes categorias de análise discursiva, a partir de uma pré-categorização teórica/definição a priori dos principais marcadores, orientados pelos objetivos da pesquisa: 1. Eixo denominado *Construção de práticas*, inclui a categoria “Aprender Fazendo”, que diz respeito as práticas tradicionais e a emergência de novas atuações e fazeres na perspectiva das ênfases propostas; 2. Eixo que representa a *Articulação com as ênfases* e fala de como se constrói o discurso das ênfases curriculares, gerando a categoria “Fronteiras da atuação profissional: demandas e precarização e os desafios na formação.

A ênfase foi dada na investigação de uma formação dita “mais emergente” representada por um Curso de Psicologia recentemente reconhecido pelo MEC, que tenta romper com os modelos e as práticas consideradas mais tradicionais, então investiga-se o que

isso representa/constrói na formação dos estudantes deste referido Curso. Entende-se que esta perspectiva busca contribuir para dar visibilidade a estes eixos/categorias que operam em diferentes planos, no sentido de compreender/enunciar o que ocorre quando se pretende romper com um modelo de formação, e o que isso produz. Por meio da análise de discursos, práticas, enunciados de estudantes e da própria pesquisadora e de instituições buscou-se problematizar e entender os mecanismos que acabam por manter, reproduzir, normatizar, cristalizar/engessar as práticas já estabelecidas e quais desafios e limites se apresentam e estão envolvidos na tentativa de romper com esta lógica. Analisando o material, depreende-se que as categorias elencadas refletem uma contradição/paradoxo frente aos documentos investigados (DC, ABEP, CREPOP/CFP): os profissionais e os estudantes são convocados/instigados/provocados a romper com as práticas ditas “tradicionalistas” e ao mesmo tempo impelidos a inventar, criar, experimentar, conhecer, ousar novos saberes e fazeres apresentando novas possibilidades/modelos de aprendizagem e atuação frente a uma formação dita “emergente”. Discute-se sobre o que isso pode gerar/produzir, movimentar na formação em Psicologia para além das formas já hegemônicas na atual formação generalista proposta pelas DC.

## **Referências**

ABEP. (2009) *Construção de Acordos sobre a Aplicação das Diretrizes curriculares para os Cursos de Psicologia no país*. Brasília. Recuperado em 06 de maio de 2011 de <http://www.abepsi.org.br/web/diretrizes.aspx>.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 8, de 7 de maio de 2004*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado em 15 de abril de 2011 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf).

CREPOP. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS / Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://crepop.pol.org/publique/media/referenciascras.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2012.

## 1. ARTIGO: “A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NO CAMPO SOCIAL ENQUANTO COMUNIDADE DE PRÁTICAS”.

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo discutir a temática da formação em Psicologia a fim de compreender como se constroem as relações de ensino/aprendizagem de práticas psicológicas no campo social. Para tanto, investiga-se que possibilidades de formação são ofertadas em um Centro Universitário a partir das novas Diretrizes Curriculares propostas para a área, discutindo os seus desafios e limites frente às ênfases sugeridas no referido curso na formação dos estudantes: Saúde Coletiva e Direitos Humanos. Esta reflexão se desenvolve a partir da experiência da pesquisadora como supervisora de estágio, o que exigiu o acompanhamento de estudantes na modalidade Estágio Básico de um Curso de graduação em Psicologia em implantação em Porto Alegre, que busca ofertar uma formação dita mais ampliada e propondo avançar frente ao modelo de formação considerada tradicional na área.

**Palavras-chave:** Formação em Psicologia/Comunidade de Prática. Novas Diretrizes Curriculares. Políticas Públicas e Sociais.

**Abstract:** This article aims to discuss the issue of training in psychology to understand how to build relationships of teaching / learning practices in social psychological. Therefore, research that training opportunities are offered in a University Center from the new curriculum guidelines proposed for the area, discussing their challenges and limitations facing the emphases suggested that course in the training of students: Health and Human Rights . This reflection is developed from the experience of the researcher as supervisor of probation, which required monitoring of students in the form of a Basic Training Course graduation in Psychology in deployment in Porto Alegre, which seeks to offer a broader training dictates proposing and advancing against the traditional training model considered in the area.

**Key-words:** Training in Psychology / Community of Practice. New Curriculum Guidelines. Public and Social Policies.

### Introdução

Parte-se aqui de uma reflexão sobre as transformações ocorridas na formação e na atuação do psicólogo, com a proposição de uma abertura para a (re)construção de Projetos Pedagógicos que enfatizem uma formação generalista em Psicologia. Ao incluir a capacidade de crítica nos fenômenos socioculturais para a inserção em diferentes campos de atuação profissional, há uma inevitável guinada no ideal de formação da profissão, de caráter tradicionalmente privatista e individualista (Dimenstein, 2001; Bernardes, 2006; Yamamoto, 2010). Este estudo busca discutir como se configura a relação entre uma proposta de formação em implantação e os diferentes campos de prática inseridos na comunidade a que atende. Esta

discussão se insere no diálogo com a Política de Educação Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área, no contexto da formação do psicólogo brasileiro, sobretudo no tocante ao campo das ditas “práticas psicológicas”, problematizando qual sua implicação na configuração de uma proposta de currículo que se pretende inserida nesse campo dialógico.

Campos et al. (2001) indicam uma urgência na reflexão sobre o processo de formação em Psicologia, em sintonia com necessidades de mesma natureza em outras áreas, apontada por Carvalho e Ceccim (2008, p.57), que defendem aproximar o acadêmico da realidade, promovendo a interação ativa do estudante com a população e os profissionais desde o início do processo de formação. Assim, desde o princípio, se encararia o trabalho com seus problemas e responsabilidades reais. Nessa mesma direção, nos deparamos, no papel de supervisora/professora, que algumas dessas indagações também se apresentam nos grupos de supervisão com os estudantes. Esses encontros provocaram os seguintes questionamentos: *como os estudantes em formação experienciam e se percebem frente os campos de estágios ofertados a partir das atuais diretrizes curriculares da Psicologia? De que forma os locais e campos de estágio estão assimilando estas modificações? Como estão sendo construídas e significadas as práticas psicológicas nos novos campos e fazeres ofertados considerando a interlocução entre a Política de Educação Superior e as transformações propostas pelas DCN nos campos de prática social da área? A relação que se dá entre o Centro de Formação/campo de práticas de fato consegue superar a mera reprodução de um suposto conhecimento técnico, transformando-se em espaço de discussão, reflexão e produção de conhecimentos, enfocada em propostas de intervenção que procurem dar sentido às práticas profissionais em um marco social mais amplo do que a clínica tradicional?*

As respostas a estes questionamentos começam a se construir a partir da análise de documentos de referência (Diretrizes Curriculares Nacionais, Associação Brasileira de Ensino

e Psicologia, Plano Político Pedagógico do Curso de Graduação de Psicologia em Implantação, Sistema Conselhos de Psicologia/Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas) para a discussão atual em torno da formação em Psicologia, inserida em uma perspectiva macrossistêmica que engloba os diferentes interlocutores da Política de Educação Superior. Discute-se a participação e a influência indireta dos interlocutores não imediatos aqui representados pela IES, Sistema Conselhos de Psicologia/CREPOP e ABEP. Parte-se da ideia de que os estudantes em formação, em contato com os campos de estágio e vinculados a uma IES que os representa, movimentam-se em um contínuo processo de intercâmbio e o desenvolvimento de possibilidades que se potencializam na construção continuada da sua formação, ao inserirem-se em campos de práticas que impõe uma complexidade de fenômenos psicossociais que necessitam ser considerados.

## **PENSANDO A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**

É importante situar que a formação de psicólogos no Brasil está regulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2004), em decorrência das modificações da Educação Superior concebida a partir da década de 1990. Os cursos de graduação em Psicologia devem estruturar o seu currículo respeitando o eixo central, generalista, e direcionando as suas ênfases para além do âmbito estritamente educacional. Todavia, a escolha do currículo, como documento base de investigação constitui-se em “uma construção e uma invenção social, assumindo que nele circulam valores que influenciam diretamente na formação, que nos permite compreender o que são valores e interesses sociais que levam à inclusão de determinados conhecimentos” (Portes & Máximo, 2010, p.155). Destaca-se a concepção de currículo firmada por Moreira e Silva (1995, como citado em Portes & Máximo, 2010, p.155), como não neutro, mas fruto de tensões políticas, culturais e

econômicas que se organizam em uma comunidade. Nesta perspectiva, as Diretrizes indicam um caminho a ser seguido pelas Universidades em relação à educação dos profissionais de saúde, quando incentivam, por exemplo, uma formação de cunho generalista, voltada à consolidação dos princípios do SUS, e com ênfase numa postura integral (Santos, 2005; Portes & Máximo, 2010).

Silva (2008) enfatiza que os currículos devem seguir uma ideia de projeto social, considerando a todos os sujeitos implicados nessa construção. Concepção curricular que deveria incluir o ideal de igualdade de direitos sociais e a justiça social se entrecruzando em práticas de significação, de identidade social e de poder, justificando a presença dos currículos no centro dos projetos de reforma social e educacional. Portanto, problematiza-se que se por um lado as Diretrizes Curriculares representariam um avanço na orientação das Políticas de formação dos psicólogos brasileiros, de outro, propõem o desafio da reconfiguração das práticas das Instituições de Ensino Superior (IES), para além de seus muros.

Destaca-se que a partir de 1990, ocorre uma maior articulação entre os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia, aliada a aproximação destes aos profissionais e estudantes de Psicologia, o que contribuiu para a discussão da reestruturação curricular da área, culminando com o documento "Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Graduação em Psicologia" (BRASIL, 2004). Elaborado por uma Comissão de Especialistas (SESU-MEC), envolveu alguns anos de trabalho e troca de equipes com vários pareceres e consultas às entidades, incentivando a realização do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), em 2002, cuja organização gerou a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), fundada em 1998 (Rocha, 1999; Senner, 2012). Anterior a isso, a formação partia da experiência de cada curso, o que gerava formatos incertos e controversos, uma vez que as orientações oferecidas pelas Diretrizes Curriculares eram vistas como

genéricas, suscitando a criação de acordos/consensos internos à disciplina sobre os principais itens que serviriam como referência na implantação ou reforma curricular dos cursos.

Ocorre que as decisões se consolidavam de acordo com os critérios possíveis de serem atendidos em uma dimensão política e não necessariamente técnica, gerando comunidades que comungavam práticas e saberes em relações mais ou menos autorreferentes. Soma-se a isso que mesmo havendo diretrizes metodológicas para o trabalho do psicólogo, não há uma única orientação específica para cada categoria profissional, o que exige a reflexão em torno dos recursos teóricos e metodológicos em que o psicólogo pode se basear para a realização das ações propostas e, em consequência, para o alcance dos objetivos preconizados na saúde coletiva. Então o destaque para a necessidade de construir e disponibilizar referências técnicas para o exercício profissional nesse campo, a interlocução da Psicologia com os espaços de formulação, gestão e execução de políticas públicas e promover o desenvolvimento de conhecimentos acerca dessa área de atuação nos meios acadêmico e profissional.

Segundo Senner (2012), a noção de “ênfases curriculares” aparece como a principal novidade das Diretrizes da área, explicitada no Art. 10º como “um conjunto delimitado e articulado de *competências e habilidades* que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum *domínio* da Psicologia”. Levando-se em conta que as ênfases se referiam aos “domínios mais consolidados de atuação”, as Diretrizes destacam que seriam apenas “pontos de partida”, isto é, “ênfases possíveis”, “entre outras”. Assim, se a graduação consistia de um longo núcleo comum (feito de diferentes teorias, métodos ou doutrinas), onde o estudante só tinha de escolher uma das áreas de atuação (clínica, escolar, industrial) nos estágios do último ano, o núcleo comum haveria que ser encurtado dispensando-se preferencialmente disciplinas introdutórias e de cunho humanístico para dar espaço às bases epistemológicas, científicas e profissionais, tendo o estudante que escolher, já no *meio* do

curso, uma direção à qual agregar “recursos conceituais e de atuação” como elemento de caráter estável em uma identidade profissional com pouco espaço para renovações futuras. A questão é que as ênfases dadas à sua escolha supõe que cada curso precisa dispor de ao menos duas, não sendo mais fixas e, sim, ofertadas pelas empresas/instituições, conforme almejem se basear nos domínios tradicionais de atuação (Art. 12): Propor “recortes inovadores de competências que venham instituir novos arranjos de práticas no campo” (Senner, 2012, pps 182-183).

Outra crítica feita por autores (como Rocha, 1999; Portes & Máximo, 2010; Senner, 2012), sobre a “versão vaga” das Diretrizes se dá ao fato de desatrelar a formação a uma graduação considerada demasiado teórica para ligá-la aos “novos arranjos de práticas”, uma vez que as DC da psicologia foram formuladas evitando-se fazer referência aos principais sistemas teóricos que sempre marcaram o campo e, por conseguinte, a identidade dos profissionais. Dada a flexibilidade que o mercado exige, a fim de evitar limitar as possibilidades, foram especificadas minimamente o que seria exclusivo na formação, embora na prática acabem indicando quase o que *não é* exclusivo da competência do psicólogo: “levantar e analisar necessidades...”, “avaliar fenômenos humanos...”, “atuar inter e multiprofissionalmente...”, “coordenar e intervir em processos grupais...” (Senner, 2012, p. 184). Dentre os comentários sobre as Diretrizes, aponta-se que seriam bem adequadas para a formação de um profissional polivalente e multiprofissional, só que ao se ocupar deste ser genérico que faz parte de todas as profissões, não especifica o fazer do psicólogo. Arriscam-se a se adequar, de fato, a uma orientação para a formação de profissionais *multi-uso* ou *multi-tarefeiros*, ou seja, ao procurarem ser mais abrangentes, e ampliarem várias possibilidades de mercado ao mesmo tempo, deixaria a profissão exposta ao risco de diluir-se entre tantos “arranjos de práticas” possíveis (...). Afinal, nas Diretrizes ou através delas, o que se *manteria*

da especificidade do psicólogo e seria *básico* em sua formação? O que caracterizaria os traços de sua identidade profissional mínima?

É possível definir a organização e reprodução de saberes e práticas dentro dos cursos de Psicologia como uma “comunidade” se tomarmos o conceito de Wenger (2001), que define comunidade como aquilo que constitui o tecido social da aprendizagem, sendo uma questão essencialmente de pertença e de participação. Torna-se então, um elemento central como grupo de pessoas que se mobilizam, interagem, aprendem conjuntamente, constroem relações entre si e desenvolvem um sentido de engajamento e de pertença. Contudo, a ideia de comunidade não implica homogeneidade (Pizzinato, dos Santos, Bellini & Machado, 2011). Como aponta Dimenstein (2001), o que se observa na maioria dos contextos nos quais as práticas psicológicas têm sido questionadas é que a formação acadêmica não tem fornecido elementos para a construção de um profissional-cidadão com possibilidade de intervenção adequada aos espaços territoriais locais, que demandam um alto grau de potência de resposta/ação, de articulação intersetorial, de mobilização de parcerias e de estratégias específicas entre academia, contexto e profissão (Dimenstein, 2001).

A formação de psicólogos em sintonia com as DNC no documento prevê competências e habilidades que autorizam transitar em diversos campos de ação profissional, propondo a ampliação das possibilidades de construção de saberes e práticas do psicólogo, desde o início da formação, onde a questão colocada é de que forma isso se viabilizaria e com que intenções diante do já exposto acima, uma vez que a simples construção teórica de uma possibilidade de atuação nos estágios, não se concretiza sem que haja uma intenção disso em toda a comunidade envolvida.

A organização dos estágios curriculares através dos Estágios Básicos no Curso pesquisado se inicia no 2º semestre e vai até o 6º semestre<sup>1</sup>, propondo este Curso ênfases gerais inovadoras como a *saúde coletiva e os direitos humanos* que deverão ser norteadoras nos Estágios profissionalizantes (do 8º ao 10º semestres). Destaca-se que a ligação teórico-prática na constituição do processo de supervisão ocorreria (no curso analisado) através da articulação das disciplinas do semestre, entendidas como Núcleo Comum, concomitante à disciplina de Estágio a fim de que haja uma maior interação e transversalização dos saberes e fazeres com as competências e habilidades previstas para a prática profissional proposta naquele momento experienciado da formação.

Entende-se que a articulação ocorre através de um eixo norteador que se traduz na eleição de conteúdos entre as disciplinas teóricas dadas no mesmo semestre em que acontece o estágio supervisionado. Discutindo esta questão, Silva (2008), refere que toda a competência formativa está fundamentalmente relacionada a uma prática social. A questão que se coloca é que a competência não se configuraria por meio de justaposição de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas requeriria a capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é exigido pelo contexto do trabalho e da produção. Nesse sentido, a noção de competência englobaria não só o modo de pensar a relação do indivíduo com o saber, mas também de que forma se irá tomar essa relação ao se considerar as mediações entre indivíduo, sociedade e cultura no processo acadêmico. A articulação entre as disciplinas dos Estágios e as disciplinas de cada nível oportuniza aos

---

<sup>1</sup> Os EBs distribuem-se da seguinte forma ao longo do curso: EBI - Estágio Básico de Observação; EBII - Investigação da Prática Profissional; EBIII - Estratégias e Projetos de Intervenção, EBIV - Ensaios da Prática profissional e EBV Avaliação Psicológica.

alunos interação e integração de conteúdos, na construção e reconstrução do conhecimento. Permitem, através da reflexão teórico-prática, colocar a teoria em ação (Lewgoy & Scavone, 2002).

Com a antecipação da iniciação dos estágios na grade curricular com a ampliação de carga horária destinada a atividades práticas e estágios<sup>2</sup>, ocorre uma modificação nos espaços e práticas de formação de competências e habilidades do psicólogo já no início da sua graduação. A partir do projeto pedagógico analisado, identifica-se que o estudante é colocado imediatamente em contato com a realidade social, o que o desafia ao se deparar com a exigência de uma maior interdisciplinaridade e integração nas suas inserções entre as disciplinas, já que não são organizadas de forma isolada, mas fazendo parte de um núcleo comum de formação. Neste ponto de vista, compreende-se que os atores sociais são aqueles que fazem o currículo efetivamente acontecer já que somente o documento que está ali posto, normatizado, institucionalizado, não garante a modificação na formação, que só pode ser viabilizada ao assumir as práticas de quem vive esse documento, ou seja, os estudantes que vivem esse “cotidiano curricular”, que incluem todos esses atores sociais (os docentes, os discentes, os profissionais inseridos nos campos de estágio e toda a sociedade), onde se provocarão possíveis mudanças de formação.

Depreende-se então que “a aprendizagem não é uma atividade separada.” E também “não é algo que fazemos quando não fazemos nada mais ou que deixamos de fazer quando fazemos outra coisa.” Em alguns momentos o aprendizado fica mais intenso: “quando as situações provocam o nosso sentido de familiaridade, quando nos vemos desafiados mais

---

<sup>2</sup> Previstas pelas DCN e a instituição da figura dos Estágios Básicos, devem somar no mínimo 15% do currículo (ABEP, 2009).

além da nossa capacidade de resposta, quando desejamos comprometer-nos com novas práticas e tentamos nos unir a novas comunidades” (Wenger, 2001, p. 25).

Ao contextualizarmos a história da Psicologia como profissão, vários estudos têm apontado que seus referenciais teóricos tradicionalmente foram pautados numa atuação e formação voltada para uma concepção de clínica restrita a prática individual privada (Dimenstein, 2001; Barros, 2007; Carvalho & Ceccim, 2008; Reis & Guareschi, 2010). Uma extensão atual desta crítica se baseia nos princípios gerais das DC, intencionalmente buscando alterar a representação do psicólogo como profissional liberal, na tentativa de estabelecer um ator inserido em diversos campos e espaços sociais, sugerindo a ampliação do campo de atuação (“psicológico e psicossocial”), inserido em equipes multiprofissionais. Com a formação ameaçada pela redução do campo tradicional de inserção, as Diretrizes abrem-se às possibilidades emergentes, com uma diversificação das ditas “práticas clínicas” ao conceberem o perfil de uma profissão *polivalente*. Ao incentivar o campo das “práticas emergentes” (como o trabalho social ou com as organizações), se diminuiria a influência da clínica individual sobre a graduação, mas essa multivalência parece não ser suficiente, já que a “cientificidade” proposta para o currículo pode até ajudar a produzir “uma postura crítica sobre o conhecimento disponível e uma atitude flexível ao gerar capacidade de análise e ajustamento a diferentes contextos e problemas”, mas não o garante como diz o *Relatório* das Diretrizes (Senner, 2012, p.187).

A reflexão então se dá diretamente na constituição dos currículos, já que são fruto das intenções de um grupo de pessoas, de uma seleção de conteúdos considerados válidos, e, portanto, recaem nos interesses de uma comunidade. Diante deste contexto, emerge a importância que a Academia vai adquirindo na formação dos profissionais de Psicologia que atuarão nas políticas públicas, aliada a estruturação dessa formação no campo social da

assistência, da educação e da saúde psicológica. Soma-se a isso, a necessidade de construir desde a formação acadêmica, um pensamento crítico em relação às próprias práticas da Psicologia, bem como em relação à produção de subjetividades dentro dos diferentes contextos, compreendendo que essa é uma construção que se faz a partir de um determinado tempo e de um determinado lugar, sendo, portanto, sempre uma construção política (Reis & Guareschi, 2010).

O compromisso social da Psicologia e de seus profissionais em nosso país efetivou-se somente no século XXI ao voltar-se para as políticas públicas, como “uma psicologia para todos”(Yamamoto, 2003, pp.37). Apesar da regulamentação da profissão em 1962, até meados da década de 80 comportou-se como uma “ciência guardiã da ordem”, contribuindo na previsão e controle dos comportamentos. (Dimenstein, 1998). É importante situar que no texto das Diretrizes Curriculares em psicologia consta que se trata de “substituir uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em *competências e habilidades* profissionais” (Senner, 2012, p.178). Ao ser definida no Art. 8º: a “desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia”, enquanto o eixo principal de toda reformulação curricular, ou seja, a “demanda de mercado”, em nome destas competências, as Diretrizes substituíram o currículo mínimo (1962), organizado em disciplinas e que se concluía com os estágios, por um novo currículo de graduação dividido em duas partes, consistindo em um núcleo comum de disciplinas ditas “fundamentais”, de um lado e as chamadas “ênfases curriculares”, mais os estágios supervisionados de outro.

Não é novidade que a atuação da Psicologia se manteve durante muito tempo alienada das necessidades da sociedade brasileira, ao favorecer uma pequena parcela da população, realizando em muitos momentos uma prática descontextualizada, a-histórica e a-política (Dimenstein, 1998; Scarparo & Guareschi, 2007). Desta forma, a Psicologia vem

construindo muitos dos seus referenciais teóricos, pautados numa atuação e conseqüentemente numa formação voltada e restrita às áreas tradicionais: Clínica, Escolar, Organizacional e Magistério, voltando seus serviços para orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica, diagnósticos e aplicação de testes, perícias e psicoterapia. Os psicólogos se ocupavam, sobretudo em caracterizar o indivíduo, considerando-o previsível e controlável, o que acabou se refletindo diretamente na constituição dos currículos nas formações. Com a proposta de mudança a partir das DCNs, uma das críticas as práticas psicológicas, é que estas não devem categorizar, patologizar e objetificar as pessoas atendidas, mas compreender e intervir sobre os processos e recursos psicossociais, estudando as particularidades e circunstâncias em que ocorrem. Tais processos e recursos devem ser compreendidos de forma indissociada aos aspectos histórico-culturais da sociedade em que se verificam, posto que se constituem mutuamente (CREPOP, 2008, p. 22).

Bernardes (2006), ao situar os momentos na constituição e consolidação da Psicologia enquanto profissão, aponta que somente nos anos 1980 ocorreu a mobilização política da categoria profissional e o início da problematização do papel social da Psicologia no Brasil no que se refere à busca de organização e novas formas de atuação profissional. Com as mudanças a partir da Constituição de 1988, inicia-se a discussão das reformas curriculares no país, em sintonia com a Reforma sanitária, assistencial e psiquiátrica por ela chancelada. E somente a partir de 1990 é retomada na regulamentação e normatização da formação da Psicologia no Brasil, com uma estruturação do Ensino Superior, que inclui novas formas de avaliação do ensino e novos formatos curriculares.

Soma-se a isso, a consolidação do SUS, com recentes áreas sócio-sanitárias incorporadas, dentre elas a Psicologia. Destaca-se que a formação do psicólogo no contexto brasileiro, portanto no contexto *macrossistêmico*<sup>3</sup>, tem se pautado em ênfases curriculares, com propostas emergindo a partir da diversidade da formação regional, embora mantendo alguma homogeneidade da Formação Nacional. Prevê uma maior abrangência teórica e profissional e um diálogo transversal com outras áreas de conhecimento, além da inserção na realidade da profissão desde os primeiros semestres, dotando o profissional dos conhecimentos relevantes para o exercício das competências e habilidades gerais previstas a partir do aprimoramento e capacitação contínuos. Contemplam, ainda, a organização dos chamados Serviços-Escola, espaços onde são organizados os estágios supervisionados dos cursos de Psicologia. Neste sentido, a reforma curricular prevê uma formação continuada, e uma capacitação constante dos profissionais para lidarem com situações específicas, identificando as peculiaridades de cada espaço onde atuam. Além disso, inclui como estratégia a construção de parcerias que promovam a participação na formulação das políticas públicas intersetoriais nos documentos normativos e órgãos públicos. Devido à importância

---

<sup>3</sup> A fim de investigar integradamente os múltiplos níveis que compõe a relação entre a formação, os campos de prática e as DNC na formação dos psicólogos, parte-se de uma perspectiva ecossistêmica baseada na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998), e a proposta metodológica da Inserção Ecológica, sistematizada por Cecconelo e Koller (2003). Engloba, ainda, o paradigma ecológico na Psicologia Comunitária (Sarriera & Saforcada, 2010). Ao priorizar a inserção e familiarização como pesquisadora no contexto onde foi desenvolvida a pesquisa, as propriedades ou características das pessoas, as estruturas que definem os contextos sociais e os processos que ocorrem neles, serão analisados preservando a singularidade e a especificidade de cada subsistema. Destaco a importância em identificar os “problemas” surgidos em determinado contexto ou situação e avaliar como os sistemas do contexto provocam, incrementam ou mantêm estes problemas ou necessidades. Visto que a *visão ecológica do desenvolvimento humano* valoriza a pesquisa em ambientes naturais, ao pesquisar os estudantes de um Centro Universitário da cidade no espaço de supervisão acadêmica, investigou-se integradamente os múltiplos níveis da relação entre a formação, os campos de prática e as DNC na formação dos psicólogos.

do controle social das políticas, apesar da fragmentação existente, torna-se fundamental a inserção dos psicólogos na prática cotidiana, na implementação, execução e formulação das políticas nos espaços políticos. Destaca-se que participar de um estágio de Psicologia é também compartilhar de fóruns de decisões políticas, é incluir-se na discussão da questão dos direitos humanos, dos movimentos sociais, retirando o psicólogo do lugar do assistencialismo e do atendimento pontual e envolvendo-o num cotidiano de indagações ético-políticas (Nascimento, Manzini & Bocco, 2006). Frente aos dilemas e contradições da contemporaneidade, as demandas profissionais precisam encarar as urgências da sociedade brasileira, quando os profissionais são convocados a desbravarem espaços de atuação antes desconhecidos<sup>4</sup>.

É a partir daí que se intensifica a revisão das práticas psicológicas e a construção de alternativas nas inserções nas Políticas Públicas (de saúde, educação e assistência, especialmente), assim como no terceiro setor produtivo e nos movimentos sociais. Ocorre que no novo cenário, convocados ao compromisso social, os profissionais também começam a atuar na fronteira da exclusão, sem conseguir muitas vezes questionar a funcionalidade e as implicações políticas no campo das intervenções sociais (Paiva & Yamamoto, 2008).

Até os anos 1980, os psicólogos que trabalhavam em instituições não atendiam os usuários devido à falta de embasamento teórico-prático bem como político, fora da clínica

---

<sup>4</sup> Estima-se que pelo menos ¼ da profissão esteja institucionalizada nos aparelhos do Estado em todo o país (Macedo & Dimenstein, 2011, 2012). A mudança do perfil do psicólogo brasileiro comparado às décadas anteriores (profissão hegemonicamente urbana e composta por uma grande maioria de profissionais autônomos - CFP, 1988), relaciona-se com a maior participação dos psicólogos, desde a década de 1980, junto aos movimentos de luta social, política e demais ações de afirmação de direitos, ampliando os debates, responsabilizações e a efetivação de articulações (reformas psiquiátrica e sanitária) e também junto a grupos de militância voltados para a proteção da criança e do adolescente, da mulher e do idoso, direitos humanos e movimento sindical (Dimenstein, 1998; Vasconcelos, 2009).

individual privada. Nesse sentido, houve uma aproximação das práticas psicológicas na atualidade, seja na educação, saúde, na assistência social, ou no trabalho (Scarparo & Guareschi, 2007). Atualmente percebe-se um redirecionamento na atuação do psicólogo, inserindo-se em instituições e ampliando o seu público e o mercado de trabalho, como ocorre no “terceiro setor”, despertando a atenção para as condições deste mercado de trabalho atual, que acaba deslocando o psicólogo para esse campo, ao mesmo tempo em que contribui para a incursão nessas práticas, mesmo com o descompasso da formação em práticas específicas para esta realidade.

Mas a questão que retorna é se contribui no desenvolvimento social, mesmo historicamente constituindo-se como uma profissão voltada para beneficiar as elites. Neste sentido, concordo com as autoras quando afirmam que para atuar no campo da saúde e da assistência social (e demais políticas) no Brasil exige-se não só a superação das práticas já instituídas, mas a implicação e disposição para enfrentar e redefinir a complexidade dos processos de trabalho e de gestão nesse campo, sob os pressupostos da ação territorial, em rede e intersetorial, além de circular pelas comunidades (Barros, 2007; Dimenstein, 2001).

Aliado ao movimento nacional para estabelecer normas para a formação nacional, opondo-se ao formato dos currículos mínimos as DCNs incentivariam uma maior flexibilização dos modelos curriculares, e a liberdade para organizarem as atividades de ensino e a diversidade das formações incentivando a ampla e ativa participação dos estudantes, o que transformaria o perfil de formação em Psicologia e os modelos individualizantes, ao incluir as modificações no trabalho e a reflexão crítica sobre as políticas públicas dos estudantes (Brasil, 2004; Bernardes, 2006; Medeiros, Bernardes & Guareschi, 2005; Hunning & Guareschi, 2005; Guareschi, Maschry, Reis, Dhein & Bennernann, 2012).

Assim, a partir das Diretrizes Nacionais da Saúde, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, com a Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, que estabelece competências conceituadas como conhecimentos, habilidades e atitudes, estabelecidas no Parecer do MEC apontando para a atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, administração e gerenciamento e educação permanente (BRASIL, 2004), que possibilitem a interação e a atuação multiprofissional em benefício dos indivíduos e das comunidades, promovendo o bem estar à saúde. O campo profissional foi forçado seja a retomar áreas tradicionais e principalmente, a se diversificar através das chamadas “práticas emergentes”, destacando-se dentre estas as da “área social” (que envolve educação, saúde e ação social). Emerge um novo espaço de inserção consequente de acontecimentos sociais e políticos que marcaram o período, desde os movimentos sociais, formação de novos partidos políticos, movimento sanitarista e dos trabalhadores da saúde mental (Senner, 2012).

Destaca-se que o debate acerca da inserção dos psicólogos em espaços de atuação diferenciados dos tradicionais, aonde localiza-se a clínica psicológica<sup>5</sup> enquanto discussão existe desde a década de 70, em estudos que apresentavam a saturação do mercado no que diz respeito ao modelo do profissional liberal, criticando o elitismo da Psicologia, e questionando

---

<sup>5</sup> *Clínica tradicional* aqui se aplica a formação voltada para a clínica, na perspectiva de atendimento psicoterápico individual, centrado na doença do paciente. Questiona-se aqui o quanto se está formando o profissional para continuar nesta lógica ou se está preparando profissionais que consigam perceber a clínica de uma forma ampliada, inserindo-se em intervenções psicossociais, que pensem o grupo social e sua organização de forma transversalizada. A perspectiva da *clínica ampliada* expande o olhar na formação do psicólogo, procurando aproximar-se das necessidades da realidade brasileira, estendendo o *setting* e voltando-se para os potenciais encontros das ações e áreas, que inclui a dimensão inventiva do trabalho clínico.

as limitações teórico-metodológicas da Psicologia para a atuação em um contexto de intensas desigualdades sociais, como é o do Brasil e o da América Latina. Debate que coincide com o desenvolvimento da Psicologia Comunitária no Brasil, consolidada a partir do movimento de psicólogos que constroem propostas de transformação social, aproximando o psicólogo das dinâmicas do cotidiano da maioria da população. Paralelamente, contínuas mudanças são observadas nos cenários das Políticas Públicas brasileiras, e com as novas configurações, um crescimento das possibilidades de atuação do psicólogo no “campo público do bem-estar social” (Yamamoto, 2010, p.9).

Nos anos 1990, com a reforma do Estado e a implantação de uma política de expansão da rede de ensino, sobretudo privada, a quantidade de cursos e de diplomados começou a exceder tanto o mercado da clínica já em declínio, quanto o das práticas emergentes, que ainda eram incipientes. Neste cenário de desvalorização da profissão no mercado de trabalho, ocorre uma transição e um redirecionamento do modelo de formação em psicologia, deixando os consultórios privados (e a clientela de classe média ou alta), ao assumir as demandas das classes populares, adotando modelos públicos e comunitários de atuação, que coincidem com os novos cursos de graduação em psicologia (a partir de 1995). Os órgãos de representação da categoria se multiplicam e mobilizam-se nacionalmente em rede, pleiteando a abertura de novos postos de trabalho principalmente junto ao setor público. O papel destes e outras entidades da categoria no credenciamento da psicologia junto ao MEC e ao MS, foi estratégico na oficialização da psicologia como *profissão da área da saúde*, que passa a incluir, desde então, psicólogos para atuação em programas sociais e de saúde, em unidades básicas, CAPS, NASF, dentre outros (Scarparo & Guareschi; Senner, 2012, pp. 178-180). Além da área da saúde, a assistência social constitui área que prevê um diálogo com a Psicologia, com as suas recentes conformações legais e a assistência social constitui área que

prevê um diálogo com a Psicologia, com as suas recentes conformações legais e a consequente existência de espaços destinados a psicólogos<sup>6</sup>.

Soma-se a este cenário, frente à reforma do Estado, a implantação de uma agenda neoliberal com um Estado mínimo e ditada pelos credores internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC – no tocante às políticas públicas), incluindo desregulamentações e o incentivo às privatizações. Nesta lógica além das tradicionais esferas pública e privada, torna-se reconhecida legalmente e desenvolvida uma terceira esfera, dita “pública não-estatal”, composta por entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços de “relevante interesse público” (Organizações Sociais, OSs). Aqui emerge uma contradição, por um lado, a incursão da Psicologia em determinados espaços, seja pela ampliação e mudanças no mercado de trabalho com o aumento das oportunidades para psicólogos de forma assalariada e uma via para que seus serviços estejam ao alcance de populações economicamente desfavorecidas. Mas por outro, nem sempre tem problematizado o “fazer psicológico” para que novas formas de intervenções sejam inventadas. Assim como acontece em outros setores das políticas públicas, a intervenção psicológica em muitos casos tem reproduzido um modelo clínico convencional, a partir de diferentes abordagens, sem se questionar suficientemente sobre a pertinência da reprodução desse modelo frente às exigências teórico-metodológicas emergentes no campo multiprofissional (Oliveira & Amorim, 2012; Yamamoto & Oliveira, 2010).

---

<sup>6</sup> Como exemplo, nas equipes dos Centros de Referência da Assistência Social em diferentes níveis (CRAS e CREAS), unidades públicas estatais responsáveis, desde 2004, pela execução dos programas, projetos e serviços da Proteção Social Básica (PSB).

O desafio posto para que a Psicologia é que intervenha socialmente, ampliando sua atuação para além das práticas já estabelecidas, mesmo sem a garantia de que nesta passagem das concepções e práticas tradicionais para novos campos de atuação emergentes rompam com os fazeres e embasamentos teórico-metodológicos já conhecidos. Em determinados casos, como alguns autores e estudos vêm apontando, inclusive, parece apenas transferir modelos e técnicas psicológicas de abordagem individual e a-históricas aprendidas e generalizadas para o campo da intervenção psicossocial (Yamamoto, 2007; 2010; Seixas & Yamamoto, 2012). Então a provocação se realmente emerge um novo campo de conhecimento para a Psicologia que rompa com as práticas tradicionais, ao observar frequentes discursos científicos que reforçam mecanismos de individualização da pobreza, e que ofertam a inclusão social, classificando os sujeitos como aptos ou inaptos para o trabalho.

Na urgência de se recompor saberes e práticas construindo uma Psicologia comprometida com o social, o psicólogo em muitos campos atua no limite, como um mero executor das políticas sociais a partir de uma intervenção fragmentária e parcializada (Yamamoto, 2007; 2010; Seixas & Yamamoto, 2012, p.35).

Parte-se do pressuposto de que novos cenários impõem alternativas nas práticas psicológicas ofertadas na formação, que transversalizem e ampliem as áreas clássicas ofertadas e consolidadas (escolar, clínica e do trabalho). Compreende-se ainda, que estas modificações produzem impactos na formação e atuação do psicólogo, exigindo a atualização a partir das mudanças produzidas no cenário das “práticas psicológicas”, tanto na superação da organização por disciplinas com fronteiras rigidamente estabelecidas, como nos campos de práticas ofertados aos estudantes com seus respectivos profissionais, onde o modelo de trabalho e a função destes nem sempre é clara (Oliveira & Amorim, 2012).

As considerações aqui apresentadas para discussão e reflexão só vieram a se complexificar com a inserção da pesquisadora no Curso de Graduação em questão

acompanhando a supervisão local dos Estágios Básicos e num segundo momento, assumindo a supervisão acadêmica dos estudantes (a partir de 2009) nos referidos estágios. Problematisa-se justamente o desafio dos EBs para a formação em Psicologia, enquanto práticas que acabam sendo ofertadas nos campos de estágio como espaços privilegiados de formação por competências/habilidades. Nas supervisões vêm sendo percebidos alguns tensionamentos nesta proposta ainda em construção, já que pela novidade os estudantes vêm desbravando e abrindo muitos campos de práticas nesta modalidade, ainda desconhecida em algumas inserções/espços acessados.

Soma-se a isso todo o “convencimento” que acaba sendo feito em determinados espaços para o estabelecimento de convênios para formalizar este tipo de inserção, explicando no que consiste a proposta, o que se evidencia ainda nas condições de supervisão local e acompanhamento das experiências, que às vezes não são compreendidas devido a diversidade de perspectivas adotadas nas supervisões e atividades ofertadas para as modalidades de EBs, nem sempre condizentes com o que pode ser ofertado. Neste quadro, as práticas delineadas em certos espaços institucionais acabam interferindo e limitando o fazer dos profissionais nas políticas públicas. Isso se dá pelo fato de que, ao mesmo tempo em que há uma crescente ampliação de postos de trabalho para atuação em políticas públicas, ocorre uma precarização nestas condições, que vão desde a fragilização de vínculos empregatícios – a exemplo das terceirizações, que envolvem baixos salários, até situações de precariedade das instalações físicas e dos equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades, o que contribui para a rotatividade de profissionais e interfere na continuidade e na qualidade das ações desenvolvidas (Barros, 2007; Paiva & Yamamoto, 2008; Portes & Máximo, 2010).

Mas se por um lado o desenvolvimento de políticas públicas e sociais ocorre em meio a uma diversidade e complexidade de projetos políticos e contextos, ao mesmo tempo,

destacam-se neste processo as mudanças curriculares dos cursos em sintonia com os movimentos sociais e históricos. Novas diretrizes de atuação são propostas, visto que a presença de psicólogos nas redes de saúde tem suscitado o desafio de uma clínica cada vez mais ampliada (o que inclui plantão psicológico, acompanhamento terapêutico, apoio matricial, humanização, dentre outros), entendendo que esta concepção inclui a participação dos estudantes de Psicologia em projetos supervisionados que contemplem uma formação profissional incentivadora, bem como a contextualização social das suas práticas, colocando em análise as implicações de suas ações (ABEP, 2009). A questão levantada é que ao considerar essa direção ético-política, aberta as novas possibilidades de formação e atuação do psicólogo, em certos momentos acaba por ser confirmado o modelo psicoterapêutico-liberal presente no imaginário de muitos profissionais com os quais o estudante de Psicologia se depara em equipes multiprofissionais, onde a clínica tradicional acaba competindo e se impondo com outras concepções e práticas da Psicologia (Oliveira & Amorim, 2012).

Aqui concordo com Senner (2012), que ao invés de tentar encontrar outras vocações para a formação em psicologia, talvez se possa tentar derivá-las a partir dos próprios impasses do imaginário construído do que é ser psicólogo e da própria clínica, atribuindo-lhes outras possibilidades de atuação. Talvez seja no “*interditado*” das Diretrizes, e não no que elas recomendam, que a formação em psicologia possa ser ressignificada.

Como exemplo de paradoxo da inserção da Psicologia nas políticas públicas atuais, destaque para a extensão de modelos teórico-técnicos com base na clínica tradicional para a atuação cotidiana dos psicólogos no âmbito da Proteção Social Básica (Dimenstein, 2001; Yamamoto, 2007; Oliveira & Amorim, 2012), onde “as inovações acabam sendo as mesmas práticas travestidas de uma roupagem social que continuam fundadas nos mesmos determinantes teóricos e metodológicos”. Diante do exposto, concordo com a afirmação de Yamamoto, que destaca que “as possibilidades de ação do profissional de Psicologia rumo a

práticas diferenciadas devem ser contextualizadas em uma sociedade contraditória”. O desafio posto é *ampliar os limites da dimensão política de sua ação profissional*, tanto pelo alinhamento com os setores ditos progressistas da sociedade civil, fundamental para os eventuais avanços no campo das políticas sociais, quanto pelo desenvolvimento, no campo acadêmico, de possibilidades teórico-técnicas, inspiradas em outras vertentes teórico-metodológicas que as hegemônicas da Psicologia” (Yamamoto, 2007, p.35)

Seguindo nesta direção, para além da importância dos psicólogos encararem as dificuldades quando inseridos em campos de trabalho, ao se fazerem notar os tradicionais modos de atuação, acabam sendo exigidos para que os adaptem e os repensem, contextualizando-os com as peculiaridades de cada serviço (Dimenstein, 2001; Macedo & Dimenstein, 2012). Acrescenta-se que essa intensificação pode se complexificar com a presença de estudantes nestes campos, justamente ao se depararem com estas questões em seus Estágios Básicos de formação. Isso ocorre na medida em que os estudantes percebem e apontam os *desejos de adaptação, seja das técnicas, seja das práticas repensando sobre a produção de alternativas, tensionando “o modelo pedagógico hegemônico de ensino centrado em conteúdos, organizados de maneira compartimentada e isolada, que fragmenta os indivíduos em especialidades da clínica [...], e incentiva a precoce especialização, perpetuando modelos tradicionais de prática”* (Dimenstein, 2001; Macedo & Dimenstein, 2012).

Indo além, a partir de um modelo de formação acadêmico preestabelecido, mesmo que certos modos de atuação e práticas estruturantes da identidade profissional do psicólogo sejam fixados/marcados, ao ser levado para os campos das práticas ocorre que para além de dificultar a ação do psicólogo seja na dimensão técnica e/ou teórica, acaba culminando com uma atuação descontextualizada que é percebida e questionada pelos estudantes ao acessarem este campo. Nesta situação já não é mais possível retroceder às adaptações e modificações no

seu modo de atuar e conceber sua prática, então se instala o desafio na formação em Psicologia: os estudantes aprendem de forma crítica justamente na interação e convivência que se dá entre as já conhecidas instaladas práticas e as novas possibilidades de atuação profissional que estão sendo construídas e redefinidas na defesa de práticas ditas “mais inclusivas e transformadoras, capazes de contribuir para a mudança e reafirmar o compromisso social da Psicologia enquanto profissão”.

Aqui poderiam inclusive despontar maneiras inventivas de fazer com que “os estudantes participem em práticas significativas, proporcionando acesso a recursos que reforcem a sua participação, de ampliar seus horizontes para que se possam situar em trajetórias de aprendizagem com as quais possam se identificar e fazer com que participem em ações, discussões e reflexões que influenciem as comunidades” (Wenger, 2001, p. 27).

Destaca-se que alguns cursos vêm inserindo a formação nos seus currículos aproximando-se do SUS e do campo social complexo revisitado, englobando um trabalho que promova a interlocução das áreas de conhecimento na inserção do profissional de Psicologia nas práticas de saúde coletiva, como no Centro Universitário pesquisado, onde deve dar-se uma atenção prioritária para a formação nessa área. Desta forma, estabelece-se como a primeira das competências e habilidades gerais que devem ser trabalhadas na graduação, que integre não só o conceito de saúde nas suas teorias e práticas. Ainda, diante da relevância social do campo da saúde coletiva e das políticas públicas de saúde a Psicologia como área da saúde tem o compromisso de repensar a sua prática e redirecionar-se para a formação de profissionais para atuarem neste campo. Aqui alguns autores dirão que o encontro com a saúde coletiva se daria justamente no campo da resistência, na proposição de práticas reflexivas, convocando novas formas de exercer o poder (BRASIL, 2004; Bernardes, 2006; Guareschi, Machry, Reis, Dhein & Bennernann, 2012).

## Considerações Finais

Diante da relevância do tema abordado, vários estudos vêm apontando a necessidade de se repensar a formação acadêmica tanto dos futuros profissionais como dos psicólogos já em ação, revendo as ferramentas e dispositivos disponíveis para a sua atuação (Dimenstein, 1998; 2001; Bernardes, 2006; Yamamoto, 2003; 2007; Yamamoto & Oliveira 2010; Reis & Guareschi, 2010; Paiva & Yamamoto, 2008; Guareschi et al. 2012). Desafio que parece inadiável se realmente almeja-se consolidar a Psicologia enquanto profissão dita comprometida com a sociedade. Ao se propor a inserção das políticas públicas nos currículos, é preciso reconhecer que há uma pluralidade de práticas possíveis na atuação do psicólogo, que podem assumir uma perspectiva crítica, desde que seja reavaliada a formação profissional da Psicologia, seus saberes e fazeres, assumindo uma contextualização dos referenciais teórico-técnicos que norteiam as práticas. Um dos desafios presentes na formação acadêmica em Psicologia emerge justamente da reflexão no sentido de abrir mão de certezas e permitir-se experimentar um lugar de incompletude, sem negar as suas origens.

Concordo com Nascimento et al. (2006, p.16), quando diz: “não ter um lugar seguro onde se apoiar gera dúvidas, angústias e medos, ao passo que ter acesso, já a partir da graduação, a experiências que reinventem a Psicologia é fundamental para construir autonomia e senso crítico”. Reconhecendo esta complexidade na atual perspectiva ao pressupor uma formação profissional continuada e contextualizada com as “práticas profissionais”, o que isso implicaria para a Psicologia e os seus profissionais? Esta parece continuar sendo a grande questão na formação desta comunidade de prática, isto é, ao assumir uma visão ampliada nesta discussão já se parte para a busca de uma mudança efetiva na formação, e numa possível reforma curricular.

Aposta-se em uma formação que seja capaz de realizar leituras e análises conjunturais diante das amplas necessidades da população, a partir da escuta e da intervenção

sobre os processos psicológicos e psicossociais mobilizados pela condições de vida e projetos para além da capacidade de articulação com as redes de serviços. Desta forma, ao operar práticas de cuidado mais integradas entre si, se proporião mudanças na perspectiva de formação da área, ao promover uma ampliação das experiências práticas durante a formação na medida em que diferentes saberes da psicologia poderão ser conhecidos e vivenciados de diversas formas no cotidiano. Nesta lógica, concordo com (Lima & Santos, 2012), quem sabe as formações acadêmicas e profissionais em psicologia se configurariam em constante formação e construção, incluindo intervenções mais abrangentes, inventivas e inclusivas, ao capacitarem os profissionais para acolherem e resolverem as limitações postas, estendendo o seu grau de realização e potência para lidarem com a contingência de forma inventiva e transformadora, sem paralisação/impotência ao já produzido/instituído. Concordo com os autores que assumem que o psicólogo valorize, os aspectos da formação tradicional em Psicologia, evitando dicotomizar a formação em tradicional ou emergente, entendendo este processo em constante reconstrução, que inclui novos modelos, abrindo novas possibilidades de práticas que envolva outros profissionais, novos locais de trabalho, envolvendo os estudantes na sua formação.

#### **Referências:**

- ABEP. (2009) *Construção de Acordos sobre a Aplicação das Diretrizes curriculares para os Cursos de Psicologia no país*. Brasília. Recuperado em 06 de maio de 2011 de <http://www.abepsi.org.br/web/diretrizes.aspx>.
- Barros, J. P. P. (2007). *Psicologia e políticas públicas: um estudo sobre a práxis do(a) psicólogo(a) no projeto Raízes de Cidadania e nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza*. Monografia de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Bernardes, J. (2006). *A Psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação*. In: Spink, M. J. P. (org.) (2006). *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 8, de 7 de maio de 2004*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado em 15 de abril de 2011 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf).

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Camargo-Borges, C.; Cardoso, C.L. (2005). A Psicologia e a estratégia saúde da família: compondo saberes e fazeres USP - Ribeirão Preto *Psicologia & Sociedade*. 17 (2): 26-32; mai/ago.

Campos, F.E.; Ferreira, J.R.; Feuerwerker, L.; Sena, R.R.; Campos, J.J.B.; Cordeiro, H.; Cordoni, L. (2001). Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, pp. 53-59.

Carvalho, Y.M.; Ceccim, R.B. (2008). Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: Campos, G.W., et. al. (org). *Tratado de saúde coletiva*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: AUCITEC-FIO CRUZ, pp.137-170.

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524

Corbellini, V. L. et al (orgs). (2011). *Atenção Primária em Saúde: vivências Interdisciplinares na formação profissional*. Porto Alegre: PUCRS.

CREPOP. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS / Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://crepop.pol.org/publicue/media/referenciascras.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2012.

Dimenstein, M.D.B (1998). O psicólogo nas unidades básicas de saúde: desafios para a formação e atuação dos profissionais. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.3, n.1, pp. 53-81.

Dimenstein, M.D.B (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6(2), pp. 57-63.

Ferreira, J. L. Neto. (2008). Intervenção Psicossocial em Saúde e Formação do Psicólogo. Florianópolis: Ed. ABRAPSO, *Psicologia & Sociedade*; 20 (1): 62-69.

Guareschi, N. M. F. , Machry, D. S. Reis, C.,; Dhein & Bennernann, T. (2012). Implicações da Área das Biomédicas na Formação do Psicólogo para o SUS. *Revista Psicologia e Argumento*, Curitiba, V.30, n.70, pp. 503-513.

Guareschi, N. M. F, Scileske, A. Reis, C.; Dhein, G.& Azambuja, M.A. (Orgs). (2010). *Psicologia, Formação, Políticas e Produção em Saúde*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 317 p.

Hüning, S., & Guareschi, N. (2005). O que estamos construindo: especialidades ou especialismos? *Revista Psicologia e Sociedade*, 17(1), 89-92.

Iglesias, A.; Guerra, B. C.; Soares J.; Araujo M. D. (2009). Análise das Ações de promoção à saúde realizadas por psicólogos em Vitória (ES). Universidade Federal do Espírito Santo *Psicologia: Teoria e Prática*;11(1):110-127.

Lewgoy, A. M. B. & Scavone, M. L. A (2002). Supervisão em Serviço Social: A Formação do olhar ampliado. *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 1, nov. 2002.

Lima M. & Santos, L. (2012) Formação de Psicólogos em Residência Multiprofissional: Transdisciplinaridade, Núcleo Profissional e Saúde Mental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 :(1), 126-141.

Macedo, J.P., Dimenstein, M. (2012). O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (1), 182-192.

Medeiros, P. F. de; Bernardes, A. G.; Guareschi, N. M. F.(2005). O conceito de saúde e suas implicações nas práticas psicológicas *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 3(21), 263-269, Brasília set./dez. 2005.

Nascimento, M.L.; Manzini, J. M. & Bocco, F. (2006). Reinventando As Práticas Psi. *Psicologia e Sociedade*, 18(1), 15-20. jan/abr.; Florianópolis: Ed. ABRAPSO .

Oliveira, I. F. & Amorim, K.M.O. (2012). Psicologia e Política social: o trato da pobreza como “sujeito psicológico”. *Revista Psicologia e Argumento*, Curitiba, V.30, n.70, pp. 559-566.

Paiva, Ilana L. & Yamamoto Oswaldo H. (2008). Os Novos Quixotes da Psicologia e a Prática Social no “Terceiro Setor”. *Psicologia Política*, 8(16), 231-250.

Pizzinato, A.; dos Santos, B. R. L.; Bellini, M. I. B. & Machado, R. O (2011). Impactos das estratégias PET-Saúde, Pró-Saúde e PREMUS em pesquisas na área da saúde. In Corbellini, V. L. et al (orgs.). *Atenção primária em saúde: vivências interdisciplinares na formação profissional*. Brasília: ABEN, pp.133-144.

Portes, J.R.M. & Máximo, C.E. (2010). Formação do Psicólogo para atuar no SUS: Possíveis Encontros e Desencontros entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de um Curso de Psicologia. *Barbarói*: Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez, pp. 153-177.

Reis, C. & Guareschi, N. (2010). Encontros e Desencontros entre Psicologia e Política: Formando, Deformando e Transformando Profissionais de Saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (4), 854-867.

Rocha, A., Jr.(1999). Das discussões em torno da formação em Psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2): 3-8 .

Santos, M.A.M. (2005). *As diretrizes curriculares e o currículo de graduação em Medicina da Univali: construindo a interdisciplinaridade através dos objetivos fronteiriços e da epistemologia de Fleck*. Itajaí. 167 p. Curso de pós-graduação em Saúde e Gestão do Trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

Sarriera, J. O (2010). Paradigma Ecológico na Psicologia Comunitária: do contexto á complexidade. In: Sarriera, J. & Saforcada, E (org). *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*, Porto Alegre: Sulina. pp. 27-47.

Scarparo, H.; Guareschi, N. (2007). Psicologia Social Comunitária e Formação Profissional. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 2: 100-108.

Seixas, P. de S. & Yamamoto, O. H. (2012). A inserção e a atuação profissional do psicólogo no campo das políticas sociais no Rio Grande do Norte. *Revista Psicologia e Argumento*, Curitiba;30, n.70, pp. 477-489.

Senner, W. (2012). Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares: a formação reativa da graduação em Psicologia. *Mnemosine* Vol.8, nº1, p. 178-193.

Silva, M. R. (2008). *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.

Silva, L. S. et al. (2009). A Formação de Recursos Humanos na Graduação em Saúde compatibilizando os distintos tempos entre saberes e práticas: um desafio emergente do SUS in: Bellini, M. I. B. (Coord). *Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde: a realidade da saúde sob o olhar do trabalhador em saúde*. Porto Alegre: Escola de Saúde Pública.

Yamamoto, O. H. (2003). Questão Social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. Em Bock, A. M. B. (Org). *Psicologia e compromisso social*. (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*. 19 (1), 30-37.

Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 26 n. especial, pp. 9-24.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Biblioteca Cognición e desarrollo humano, nº 38. Barcelona

## 2. ARTIGO: “ESTÁGIOS BÁSICOS – COMO AS PRÁTICAS E AS DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES REPERCUTEM NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO”.

**Resumo:** Na atual perspectiva de formação permanente, que pressupõe uma formação profissional ininterrupta em contato direto com as “práticas” profissionais, o que isso inovaria na formação em Psicologia? Este artigo busca refletir sobre a importância/relevância das DCN no contexto da formação do psicólogo brasileiro, visto que propõem uma significativa abertura para a construção e reconstrução de projetos pedagógicos com ênfase na formação do generalista com capacidade crítica dos fenômenos socioculturais para inserção em diferentes campos de atuação profissional. Diante de uma formação que prevê competências e habilidades que permitam circular em diferentes campos de ação profissional e uma ampliação sobre as possibilidades de construção de saberes e práticas do psicólogo, a questão a ser investigada é como pretendem romper com práticas psicológicas tradicionais, ampliando-as para outros contextos de atuação coletiva que perpassam a formação dos psicólogos. Busca-se investigar a partir da experiência de um Curso de Psicologia em implantação quais são as alternativas de formação ofertadas para além dos modelos já instituídos, que incluem a partir das novas recomendações das DC a inserção dos estudantes em Estágios Básicos de formação, antecipando a prática na sua formação, e entendendo que esta modalidade faz-se necessária frente as novas demandas da profissão.

**Palavras-chave:** Práticas Psicológicas, Formação do Psicólogo, Preparação Profissional, Produção de Conhecimento.

**Abstract:** In the current perspective of lifelong learning, which presupposes an uninterrupted training in direct contact with the "practical" professional, what it inovaria training in Psychology? This essay reflects on the importance / relevance of the DCN in the training of Brazilian psychologists because they offer a significant opening for the construction and reconstruction of educational projects with emphasis on the training of generalist capable of critical sociocultural phenomena for insertion in different fields of professional performance. Before a training that provides skills and abilities that allow circular in different fields of professional action and an expansion of the possibilities of building knowledge and practices of psychologists, the question to be investigated is how they intend to break with traditional psychological practices, expanding them to other contexts of collective action that underlie the training of psychologists. We seek to investigate from the experience of a Psychology Course in deploying what are the alternatives offered training in addition to the models already in place, which include new recommendations from the DC of the integration of students into internships Basic training, anticipating the practice in their training, and understanding that this modality is needed against the new demands of the profession.

**Keywords:** Psychological Practices, Training of Psychologists, Professional Preparation, Knowledge Production.

## **Introdução**

As considerações aqui apresentadas partem do lugar de docente e de minha experiência na supervisão dos Estágios Básicos em um Curso de Psicologia da cidade que obteve o seu reconhecimento em 2011. Propõe-se com este estudo investigar e compreender a posição das práticas psicológicas neste curso de graduação na interlocução com a Política de Educação Superior e as DCN da área. Busca-se ainda, problematizar e discutir as experiências e desafios dos estudantes que realizam os seus Estágios Básicos nos campos acessados e qual a relação destas práticas com as ênfases propostas pelo referido Curso. Há o interesse em investigar sobre os efeitos produzidos no campo das práticas dos profissionais em formação ao interagirem no campo dos psicólogos que atuam: como se dá a aproximação entre os saberes teórico-práticos frente a diversas realidades das práticas profissionais acessadas? Diante de uma perspectiva de formação permanente, que pressupõe uma formação profissional ininterrupta em contato direto com as práticas profissionais, o que isso traz de novo para a Psicologia?

Nesse sentido, organizou-se uma pesquisa com o objetivo de investigar como se dá a inserção e a atuação dos estudantes em Estágio Básico nos diversificados espaços de práticas ofertados (desde clínicas e instituições tradicionais de formação, passando pelos serviços públicos de saúde/assistência e do terceiro setor), frente a uma formação profissional que pretende ampliar o ensino para além dos modelos tradicionais da clínica e o que isso significa. Tendo em vista uma formação que contemple a execução de intervenções psicossociais em diferentes contextos como, por exemplo, na atenção integral à saúde (saúde coletiva), atuando junto às políticas públicas dirigidas a grupos em situação de risco social, com ênfase na defesa e promoção dos Direitos Humanos, pesquisaram-se quais são as alternativas ofertadas na formação dita mais ampliada ao contemplar as ênfases de Saúde Coletiva e Direitos Humanos no curso investigado para além dos modelos que incluem as práticas tradicionais já conhecidas (médicas curativas, individuais, assistencialistas e especializadas). Ainda, refletir

sobre a sua relação com a formação do psicólogo frente às novas demandas e exigências de atuação na atualidade pautadas no discurso do compromisso/responsabilidade social, identificando as competências e habilidades necessárias hoje na proposta sugerida pelas DC, enquanto formação e aperfeiçoamento permanentes de conhecimento.

É sabido que anterior as DC a maioria dos cursos de Psicologia organizava-se nos três estágios tradicionais obrigatórios (psicologia clínica, escolar e do trabalho), enquanto áreas de conhecimento hegemônicas associadas ao campo de atuação sustentando determinados exercícios profissionais em Psicologia (Bernardes, 2006, 2004; Mancebo, 1997, 1999; Jacó Vilela, 1997, Pacheco, 2001). Estes foram reduzidos a dois estágios/ênfases, de forma ampla, temática ofertadas aos estudantes a fim de evitar a exclusão entre as escolhas realizadas, oportunizando uma formação que atente para as questões da vida, na busca de transformações sociais e atendendo as necessidades populacionais indo além da “racionalidade prática”.

Levando-se em conta que a formação em psicologia tem sido duplamente especializada e estabelecida, já que individualizante e intimista, aponta-se que ao se propor uma formação generalista, esta não se reduz a um transitar entre áreas ou campos de atuação em Psicologia em curto espaço. Soma-se a isso, que não se resume a agregação da experiência dos estudantes através de uma mistura de diferentes áreas/campos de atuação, confundindo-se com pluralidade ou diversidade. Atenta-se para o fato de que as ditas habilidades (no corpo/psiquismo do indivíduo) e competências (objetivos/definição de operações cognitivas/indivíduo-centrado), herdeiras de matérias e disciplinas do currículo mínimo surgem junto ao conceito de perfil formativo (edital nº 4/1997 do Ministério da Educação), centrando-se mais uma vez nos perfis individuais, já que reportam a desempenho e atuação requeridos do formando. A crítica a ser retomada propõe ressignificar estes conceitos avançando nos processos das reformas curriculares, ultrapassando uma visão utilitarista e

instrumental do currículo, reduzida as perspectivas individualistas ou cognitivistas, preocupada com objetivos e metas, limitando as potencialidades humanas ao deixar de problematizar o conhecimento e a cultura, como campos plurais de conflitos e acordos (Bernardes, 2012).

Como contribuição, Almeida-Filho, (1997, pps.08, 11, 17) situa a ciência como uma prática de construção de modelos, de formulação e solução de problemas num mundo em constante mutação, que para além de especialistas, exige operadores transdisciplinares, que lidem com um objeto multifacetado, alvo de diferentes olhares, fonte de múltiplos discursos, extravasando os recortes disciplinares da ciência. Entende-se que a análise das dinâmicas cotidianas da produção de conhecimento, seja em equipes de trabalho ou em equipes multidisciplinares de pesquisa, inclui operadores que transitem durante a sua formação/experiência em áreas diversas privilegiando a compreensão e a articulação de saberes para o manejo da complexidade dos fenômenos.

Entretanto, como aponta Dimenstein (2001), ainda se observa nos contextos nos quais as práticas psicológicas têm sido questionadas que a formação acadêmica não tem sido suficiente ao fornecer elementos para a construção de um profissional-cidadão com possibilidade de intervenção adequada aos espaços territoriais locais. Uma vez que demandam um alto grau de potência de resposta/ação, de articulação intersetorial, de mobilização de parcerias e de estratégias específicas, em uma relação mais “comunitária” entre academia, contexto e profissão, neste cenário são identificados desencontros na formação, inserção e a atuação dos psicólogos no SUS e os questionamentos entre a nossa ação profissional e as DC, enquanto modos de trabalho preconizados na saúde coletiva (Dimenstein & Macedo, 2012).

A inclusão do psicólogo na saúde pública coincide com as muitas críticas ao trabalho clínico tradicional, destinado a uma minoria, com forte conteúdo ideológico individualista e

falta de respostas satisfatórias as questões sociais. Na busca de uma função socialmente reconhecida, que escape do declínio social da categoria com a recessão da classe média (anos 80), grande consumidora das práticas psicológicas, os profissionais são impulsionados para novas formas de inserção incentivados pelo CFP, com investimentos na construção de uma identidade profissional atrelada à saúde ampliada e ao diálogo da psicologia como espaço de referência com a sociedade, configurando um mercado estável para a área (CFP, 2006; Bernardes, 2012; Macedo & Dimenstein, 2012). Assim, se constrói um novo lugar social que legitima a categoria ampliando a sua presença no campo das políticas públicas e práticas sociais, inventando um novo operador neste campo, que disputa espaço no mercado de trabalho e investimentos estratégicos na abertura de novos cursos e sua redefinição político e pedagógica a fim de dar respostas aos projetos, programas e serviços ligados a políticas públicas (saúde, saúde mental, assistência social, instalação da rede de proteção de direitos).

A partir disto, se definem tecnologias para atuar e intervir na resolução de problemas e na correção dos desajustes e desvios identificados nas engrenagens sociais: “a psicologia oferece para a saúde pública a interioridade do sujeito público e a racionalidade técnica para seu governo” (Bernardes, 2010, p.214).

A atuação protegida do psicólogo como profissional liberal e autônomo, consequência da ênfase desse modelo na graduação, tem dificultado a construção de novos processos de trabalho que se impuseram com o aumento da participação da categoria nos serviços públicos de saúde, e nos vários níveis de assistência à saúde (Spink, 2003; Lima, 2005; Carvalho, Bosi e Freire, 2009). Aceitar a condição de estar trabalhador do SUS significa um progressivo distanciamento daquele modelo vigente para uma atuação que responda à relação entre a questão social e as políticas (Yamamoto, 2003). O fato é que os psicólogos inseridos em equipes multiprofissionais têm desenvolvido uma quantidade maior e mais diversa de

atividades, tendência que tem exigido mais habilidades e competências. (Martins e Puente-Palacios, 2010; Lima & Santos, 2012)

Discute-se um formato proposto onde as competências e habilidades vão sendo construídas gradativamente, numa progressiva inserção do estudante nos campos de estágio encorajados a analisar as demandas e sua implicação com a tarefa. Como recorte, optou-se pelos Estágios Básicos justamente por consistirem em práticas inseridas em um conjunto de atividades que compõem uma prática profissional e buscam antecipá-la no curso, sinalizando a importância de que prática e teoria não sejam vistos como momentos estanques na estrutura curricular (ABEP, 2009). A tentativa é a de romper com o modelo tradicional de estrutura curricular que concentrava toda a prática no final do curso e transformava os estágios finais no efetivo momento de aquisição de competências profissionais. O Curso pesquisado elege como ênfases curriculares a Saúde Coletiva e os Direitos Humanos a fim de unir a necessidade e à carência de uma oferta de formação para profissionais da psicologia engajados na efetivação de políticas públicas, que são o mote da proposta deste curso. Soma-se a isso, que visa à formação voltada para a integralidade da atenção à saúde por um lado, e na defesa dos direitos humanos, pelo outro, ênfases consideradas indissociáveis, ao propor um currículo abrangente e articulado com um núcleo comum de competências, habilidades e conhecimentos que favoreça uma visão ampla, multiprofissional e interdisciplinar na formação (PPC do Curso, 2011). Desta forma, ao serem colocados em contato com a realidade social, interessa-nos refletir sobre como esses estudantes são convocados a agir e se relacionam com os contextos em que estão inseridos, entendendo esta conjuntura como privilegiada para o desenvolvimento de experiências transformadoras, de novas competências e habilidades psicossociais, que podem inovar e requalificar a atuação/formação do psicólogo: Que tipo de práticas são possíveis nos Estágios Básicos (EBs) para o exercício profissional

dos estudantes? Como se dá a formação profissional e a construção de referências para a atuação em diferentes espaços?

Partindo de premissas epistemológicas qualitativas, aqui se privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, por isso a opção pelo Curso de Psicologia recém reconhecido. De acordo com Martins (2004, p.296), ao realizar “*um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador*”. A autora ainda afirma que “*A preocupação básica é a estreita aproximação dos dados, fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la.*” A flexibilidade é a característica que constitui a marca dos métodos qualitativos, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita (Martins, 2004, p. 289-300).

A pesquisa em questão se insere em uma perspectiva compreensiva dos fenômenos referentes aos processos de construção e significação. Nesta perspectiva, entende-se que as práticas de estágio investigadas (Estágios Básicos) constroem a realidade da formação atual, partindo de uma construção conjunta e interativa entre pessoas e ambientes, criando consciência e informação das interdependências que atuam nas instâncias macro, meso e micro sistêmicas pesquisadas no estudo. Na medida em que almeja-se romper com a dissociação entre a teoria e a empiria, compreende-se a pesquisa empírica como um momento de construção de teoria e não apenas de confirmação (González-Rey, 1997a; 1997b), entendendo os dados em uma relação isomórfica entre fenômeno e empiria (Branco & Madureira, 2001). Por isso a construção do *corpus* de dados priorizou ferramentas tais como a *observação participante* da pesquisadora e a elaboração e posterior reflexão dos *diários de campo* realizados tanto pela pesquisadora quanto pelos participantes do estudo (estudantes acessados em supervisão dos Estágios básicos). O estudo considera ainda, um paradigma

interpretativo, no sentido de compreender e interpretar (compreensão mútua e participativa), mas também construtiva e crítica. Na pretensão de identificar o que esses campos têm pedido e exigido dos estudantes em termos de saberes, práticas e disposição para neles atuar, considera-se aqui como os profissionais/supervisores locais desempenham e se relacionam com os contextos em que estão imersos. Para tanto, ao investigar como os estudantes dialogam frente ao espaço de formação/construção acadêmico que se propõe interdisciplinar e rompa com o seu isolamento, no caso analisado a supervisão acadêmica torna-se relevante dispositivo de significação, que aliada ao registro sistemático em forma do diário instiga a produção do exercício reflexivo e a análise da implicação pelos estudantes.

### **Estratégias Metodológicas<sup>7</sup>**

Esta pesquisa partiu da observação participante da pesquisadora nos grupos de supervisão acadêmica (como supervisora referência), aliada a discussão das vivências nos Estágios Básicos (II, III e IV) registradas nos diários de campo elaborados por estudantes do Curso de Psicologia de um Centro Universitário da cidade de Porto Alegre nos seus respectivos EBs. Os estágios foram cumpridos nos campos junto ao Centro Universitário estudado a partir das questões trazidas nas vivências com os psicólogos supervisores locais/representantes de locais já credenciados pela pesquisadora. Os diários foram analisados a partir do aceite dos participantes disponibilizando estes no final dos semestres 2011-02 e

---

<sup>7</sup> Este estudo foi submetido e aprovado pelos respectivos Comitê de ética em Pesquisa vinculado à pós-Graduação em Psicologia da PPGP/PUCRS e do Centro Universitário pesquisado, garantindo aos participantes o direito de conhecer os procedimentos de coleta e análise de dados, além de anonimato e sigilo.

2012-01 após a entrega das avaliações para que não houvesse nenhuma vinculação entre a avaliação/nota dada pela supervisora acadêmica-pesquisadora e a pesquisa em questão, visto que os diários já são produzidos como parte da tarefa acadêmica nestes grupos. Soma-se a isso, que foi feito o convite a cada participante, estudante acessado em grupos de supervisão acadêmica, pela pesquisadora no final do semestre após a entrega das avaliações e notas e havendo o aceite, foi solicitado firmar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a autorização da pesquisa nos diários de campo já elaborados, explicitando os objetivos da pesquisa e os procedimentos realizados para o estudo.

O *corpus* inclui ainda, os diários de campo elaborados pela própria pesquisadora nos espaços de supervisão acadêmica, no mesmo período, além da análise de fontes secundárias de informação (documentos provenientes das DCN, ABEP, CFP, e o PPC do Curso em questão).

No caso descrito, a implementação dos EBs ocorre pela articulação dos estudantes em grupos que se revezam a cada semestre nos diferentes campos de estágio ofertados pelo Serviço Escola de Psicologia do Centro Universitário eleito. Os EBs iniciam no segundo semestre do curso e são concluídos no quinto oportunizando experiências reais de inserção dos estudantes em espaços de prática profissional do psicólogo. Há uma tentativa de privilegiar campos que articulem competências e habilidades ligadas as ênfases do curso: Saúde Coletiva e Direitos Humanos, onde os estudantes permanecem pelo menos duas horas semanais no campo de estágio, acompanhados em parceria por um profissional psicólogo do serviço concedente, com um plano de atividades correspondente as suas condições atuais, gerenciado pelo Centro Universitário e pelo Serviço. Somam-se a este, duas horas semanais de supervisão acadêmica no Centro Universitário, onde os estudantes são acolhidos em um grupo de no máximo dez alunos, por supervisor/professor que acompanha o desenvolvimento das atividades e a produção de um diário de campo como forma de registro e

problematização. Este formato objetiva construir projetos em parceria com os campos de estágio, a fim de diminuir a relação utilitarista nas atividades de observação tradicionais, bem como de romper com o modelo de cisão típica das ciências naturais que tentam isolar o objeto para permitir a ação do observador.

Na *observação participante* oportuniza-se unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. Assim, a pesquisa participante valoriza a interação social, compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras, onde o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio fundamental é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento, visto que a observação participante inclui sujeitos sociais, fundamentais no processo de investigação, como resultado dos movimentos dos corpos humanos nas diversas vertentes de sua interação. A partir daí, considera-se a construção do *corpus* de conhecimento do objeto de estudo que é sempre carregado de incerteza. (Queiroz, Vall, Souza & Vieira, 2007, p.278)

Para a análise qualitativa dos dados foi utilizada a estratégia metodológica baseada na tradição da *análise do discurso*, que permite não apenas a análise do que está explícito nos textos, mas também do que está implícito. Nesta pesquisa, a ênfase foi dada na investigação de uma formação dita mais emergente representada por um Curso de Psicologia recentemente reconhecido pelo MEC, que tenta romper com os modelos e as práticas consideradas mais tradicionais, então se investiga o que isso representa/constrói na formação dos estudantes deste referido Curso. Entende-se que esta perspectiva busca contribuir para dar visibilidade a discursos que operam em diferentes planos, no sentido de compreender o que ocorre quando se pretende romper com um modelo de formação. Por meio da análise dos discursos, práticas e enunciados de estudantes e da própria autora (além dos institucionais) busca-se problematizar os mecanismos que buscam manter, reproduzir, normatizar,

cristalizar/engessar as práticas já estabelecidas. Ao mesmo tempo, os mesmos são convocados/instigados/provocados a inventar, criar, experimentar, conhecer, ousar novos saberes e fazeres e apresentar novas possibilidades/modelos de aprendizagem e atuação. Neste paradoxo indaga-se o que se pode gerar/produzir, movimentar na formação em Psicologia para além das formas já hegemônicas na atual formação proposta pelas DC.

Desde a perspectiva metodológica da *Análise do Discurso*, Maingueneau (2010) ressalta que a *análise do discurso* é de toda maneira crítica pelo simples fato de que não autonomiza os textos, de que os relaciona a práticas sociais e a interesses situados. Ainda, refere que toda *análise do discurso* implica numa perda de controle por parte dos sujeitos, ao colocar em questão a própria categoria de Sujeito, que se encontra dispersa numa pluralidade de práticas discursivas reguladas e dominadas por um interdiscurso. Assim, parte-se da ideia de que todo discurso existe em relação a uma prática social e assume-se que o discurso não só está determinado pelas instituições e as estruturas sociais, senão que é parte constitutiva delas (Iñiguez, 2005, p.94). Nesse sentido, Fairclough (2001) alerta-nos que o que é específico de uma prática discursiva particular depende da prática social da qual é uma faceta e, no caso descrito, enquanto uma prática ainda em processo de consolidação institucional. Partindo de uma amostra discursiva particular ao considerar o contexto interdiscursivo, um conjunto de questões começa a atuar como indicadores havendo uma constante alternância nos tipos de discurso delineados e configurados na orientação prevista (Fairclough, 2001, p.282).

O *corpus* construído para este estudo partiu do registro de material coletado dos diários de campo (20 estudantes ao todo) em supervisão nos grupos de Estágio Básico (12 EBII, 05 EBIII e 03 EBIV), sendo ampliado através da inclusão do registro da autora principal em seu próprio diário de campo. Estes foram discutidos em supervisão acadêmica no período de 2011/02 a 2012/01, perfazendo uma média de 16 encontros para cada diário, o que totaliza cerca de 32 encontros ao todo para a discussão de todos os diários produzidos no período.

Estes, no processo de análise foram agrupados em duas grandes categorias discursivas, a partir de uma definição *a priori* dos principais marcadores, orientados pelos objetivos da pesquisa. O primeiro eixo denominado *Construção de práticas*, inclui a categoria “Aprender Fazendo”, que diz respeito as práticas tradicionais e a emergência de novas atuações e fazeres na perspectiva das ênfases propostas. O segundo eixo representa a *Articulação com as ênfases* e fala de como se constrói o discurso das ênfases curriculares, gerando a categoria “Fronteiras da atuação profissional: demandas e precarização e os desafios na formação”.

### **Resultados e Discussão**

Os eixos elencados para a análise foram: (1) *Construção de práticas*, que inclui a categoria “Aprender Fazendo”, e diz respeito às práticas tradicionais e a emergência de novas atuações e fazeres na perspectiva das ênfases propostas e (2) *Articulação com as ênfases*: como se constrói o discurso das ênfases, que inclui a categoria “Fronteiras da atuação profissional: demandas e precarização e os desafios na formação”. Partindo do *mapeamento e a caracterização dos espaços/locais de estágio e suas respectivas práticas*, representados nos grupos de supervisão acadêmica do Centro universitário estudado, foram elencados três grupos que englobaram 10 locais ao todo: 1. Institutos e clínicas tradicionais de formação, incluindo aqui o Serviço Escola de Psicologia (04 locais); 2. Serviços Públicos (04 locais), 3. Terceiro Setor (Organizações Não-governamentais, Entidades Comunitárias, Fundações – 02 locais).

Um ponto importante a ser considerado é que na distribuição/divisão das categorias *a priori* dos relatos nos diários esperava-se que se confirmasse na categoria *Construção de Práticas a formação tradicional*, evidenciando a oferta de práticas ditas como mais “tradicionais” somente no primeiro grupo, o que acabou se confirmando a partir das atividades descritas, como: Observação das reuniões clínicas e de triagens e do centro de

estudantes; participação em atividade de tutoria; participação como ouvinte na apresentação de seminários científicos e apresentação de trabalhos, reuniões clínicas com estudos de caso, de psicopatologia (locais 01 e 02), porém não se restringindo a este grupo somente. A questão a ser discutida é justamente que essas ditas práticas não se restringiram somente ao grupo que contempla os Institutos e clínicas tradicionais de formação, mas também se estenderam a locais que a priori seriam considerados como fazendo parte da *formação emergente*, que incluiria novas exigências e abordagens no atual contexto de formação. Ocorre que tanto no grupo representativo dos locais tradicionais de formação, como nos grupos que englobam os Serviços Públicos e o Terceiro Setor, estas práticas se atravessam, o que pode ser constatado já no local 03 do grupo 01, onde se identificaram tanto práticas ditas da clínica mais tradicional quanto as que fariam parte da clínica mais ampliada, podendo ocorrer desde atividades como observação e acompanhamento de projetos psicossociais e de oficinas sócio-terapêuticas; participação nas reuniões de equipe e atendimentos individuais de crianças e adolescentes.

Interessante notar que no grupo 02, representado pelos Serviços Públicos, a priori considerados como o grupo em que se destacaria a *formação emergente*, devido a expectativa por estarem ligados as ênfases propostas (Saúde Coletiva e Direitos Humanos) pelo Curso de graduação pesquisado, percebe-se que não necessariamente estas sejam garantidas. Considerando que as práticas vistas transitam tanto na “formação tradicional” como na dita “formação mais emergente”, apareceram nos relatos dos diários: Observação da rotina do Abrigo; participação nas reuniões de equipe e do acompanhamento familiar e de casos de adoção e/ou retorno à família de origem; acompanhamento de interconsultas e reuniões de equipe e das atividades da rede de proteção de crianças e adolescentes no município, com escolas e professores; visitas domiciliares; atendimentos individuais de crianças e adolescentes e suas famílias; realização de grupos com crianças e adolescentes na instituição

(local 04 – grupo 2). Somam-se a estes: Observação de Grupo terapêutico semanal para o Controle do Tabagismo (local 5 – grupo 02); Acompanhamento de triagens; Observação e participação nas oficinas ocupacionais abrigadas com deficiência; Acompanhamento das oficinas pedagógicas e dos oficineiros; Atendimento individual, do grupo e familiar (local 06 – grupo 02). Aqui considero relevante enfatizar que no encontro acadêmico surgiu a questão do que é o movimento do instituído/instituinte, e o fato da chegada do estagiário desacomodar algumas questões já conhecidas em um campo. Interessante o desafio trazido pelos estudantes de como se posicionarem frente a percepção da importância de estarem lá nos locais, mas ao mesmo tempo não assumindo responsabilidades como se somente deles fossem. Concomitante a isso, surge o dilema de que ao assumi-las em determinadas situações, não se tem o controle do que elas podem gerar/produzir/movimentar enquanto novos fazeres nas perspectivas propostas.

Esta é uma questão que precisa ser desdobrada e considerada na formação, ou seja, que limites o “campo dito da saúde pública” impõe aos profissionais psicólogos e, portanto, são estendidos aos estudantes em formação ao questionarmos os clássicos lugares de atuação? Parte-se do fato de que os diferentes níveis de atenção e a expansão das políticas setoriais vinculados ao SUS e a inversão quanto à oferta de serviços e as ações de cuidado, agora centrado na ampliação e fortalecimento da rede e as ações de atenção básica (Atenção primária à saúde/Saúde mental, Estratégia de Saúde da Família), e no crescimento de equipes multiprofissionais consolidando os serviços especializados, contribuem para o fortalecimento do psicólogo no SUS (Ceccim & Feuerwerker, 2004; Boing, 2009). Entretanto, exigem uma qualificação do processo de trabalho e no funcionamento dos serviços, onde o psicólogo precisa se inserir tendo que dar conta da complexidade da vida, bem como das necessidades e atravessamentos que envolvem/fazem parte do processo saúde doença, tendo que adequar as ferramentas de trabalho e o aparato teórico-técnico e da efetividade da atuação em um campo

que demanda intervenções interdisciplinares por meio de equipes multiprofissionais (Dimenstein & Macedo, 2012, p.234-235), que foram trazidas pelos estudantes:

*“Coordenei uma dinâmica, nesse dia a L. teve que sair para cuidar de um paciente que não estava bem. Foi a primeira vez que realmente não me senti pressionado, parece que eu pude fazer e ver o meu jeito de fazer psicologia. Eu fui psicólogo, mesmo sendo estudante”* (estudante EBIV - crítica à formação tradicional/desafio/aprender fazendo).

*“Estou me sentindo mais a vontade para falar durante o Grupo, meu relacionamento com os pacientes, antes um pouco distante e desencontrado está cada vez mais próximo e a S. não me diz nada como trabalhar com esse tipo de transferência, só diz que é ótimo ter um estagiário homem no grupo. Muitas vezes acho algumas interpretações desnecessárias”* (estudante EBIII - crítica às práticas).

*“Senti-me convocada e me defendi diante das reclamações do grupo, não conseguindo me conter, esse foi o maior desafio do EBII, ficar no lugar de observadora em um grupo que se sentia uma participante/”igual”* (estudante EBII -Desafios na atuação/ aprender fazendo).

Aqui considero relevante problematizar/destacar uma questão que vem sendo proposta por vários estudiosos já citados no texto, que é reconhecer o fato de que mesmo com tentativas de mudanças na formação acadêmica e profissional, a presença e a participação dos psicólogos nos serviços e nas equipes de saúde que compõe o SUS não necessariamente modifiquem ou garantam a lógica da produção de saberes e o agir diário dos profissionais. No estudo em questão percebe-se nos discursos que o psicólogo ainda aparece como mais um ator que compõem o contraditório território da saúde pública, e em alguns momentos também reproduz um modelo hegemônico de atuação do ponto de vista “tecnossistêmico” e éticopolítico. As práticas nas instituições públicas de saúde e na rede de atenção primária e de saúde mental tem sido bastante criticadas por seguirem ainda identificadas em muitos casos com uma atuação “biologizante” e “mecanizante”, de caráter prescritivo, tendendo ao trabalho

individualizado, ancorado em relações verticalizadas e, portanto, não focadas no usuário (Dimenstein e Macedo, 2012). Ao partir de uma atuação que ao se pautar no compromisso social, deve problematizar a sua intervenção na forma como se dá este compromisso (Yamamoto, 2007), este cenário expõe campos de prática permeados por dificuldades, limites e desafios no sentido de produzir novas possibilidades de atuação condizentes com os princípios do SUS e suas Estratégias de Atenção Psicossocial. Compartilho com esses autores que devemos nos dar conta da lógica que orienta as nossas ações, o que define as técnicas e procedimentos utilizados na organização do cotidiano do trabalho e suas rotinas, e, portanto, selecionam a clientela, e acabam contribuindo para a diminuição da participação e do envolvimento nos assuntos coletivos (Dimenstein & Macedo, 2012; Yamamoto, 2007; Guareschi, Scilesk, Reis, Dhein & Azambuja, 2010). Aqui se destaca a necessidade de uma formação que assuma no seu debate uma real estruturação do cuidado e dos novos modos de gestão dos processos de trabalho no SUS, ao fazerem parte do cotidiano do serviço, sabendo que é ao mesmo tempo, plano de reprodução, de experimentação, e de invenção de modos de ser trabalhador no SUS (Dimenstein & Macedo, 2012; Ferreira & Olschowsky, 2010).

Esta problematização pode ser constatada também em locais cenários de práticas ditas mais emergentes (Serviços Públicos), onde a contextualização com a atual formação demonstra nem sempre ser suficiente na produção de maior apropriação pelo aluno do seu fazer. Em alguns momentos, inclusive, foi identificado pelo estudante justamente a necessidade de maior embasamento e suporte para a sua atuação, ao relatar as atividades vivenciadas em estágio como: Participação em Reunião de equipe e Reunião de equipe da Saúde Mental do município; Participação em reunião com familiares; Participação em grupo de convivência.

Como nos alerta Barros (2007), na prática estes profissionais têm assumido mais a função de executores(as) de políticas e projetos erigidos em outros âmbitos e a partir de

demandas exógenas à comunidade do que propriamente a função de criadores(as) de ações a partir da análise e da vivência da atividade comunitária (Barros, 2007), como ilustram os enunciados:

*“Um paciente estava eufórico, pelos menos é o que a equipe achava, mas a primeira vez que ele disse no grupo que estava mais falante, eu pensei comigo mesmo, qual o problema de estar mais falante? Obviamente eu não sabia que ele era um paciente bipolar, mas também nem tudo é motivo para interpretar como uma manifestação da doença”* (estudante de EBII - crítica à formação tradicional/aprender fazendo).

*“Essa semana eu propus uma dinâmica, a primeira delas, me senti todo ansioso na hora de explicar o que tinha que fazer e embora as coisas não tenham ocorrido como eu imaginava, soube improvisar e integrar os objetivos com os materiais que apareceram. Saí com uma sensação muito boa esse dia”* (estudante de EBIII- desafio à formação/aprender fazendo).

Esta situação também foi estendida aos locais cenários do Terceiro Setor (Organizações Não-governamentais, Entidades Comunitárias, Fundações), que mesmo a priori pensados como engajados no que constituiria a formação “mais emergente”, aparecem convivendo com práticas identificadas com as da formação dita mais tradicional na sua descrição: Acompanhamento e coordenação de grupos e atendimento individual; Reuniões em sala de aula e com pais (oferece cursos e oficinas para o Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries); Acompanhamento das Reuniões com os técnicos e a direção administrativa do Centro e com as profissionais da Psicologia e Serviço Social; Atendimento e acompanhamento dos monitores nos grupos com os dependentes químico com proposta de criação de grupo para escuta dos mesmos.

Ao serem identificadas estas cenas enunciativas discutiu-se no encontro acadêmico qual o critério de demanda adotado para os grupos nesses locais (número de usuários ou pela indicação) e se retornou a questão da formação/práticas tradicionais, em que a psicologia

segue no lugar de “apaga incêndio” em certos contextos. Nos casos vistos, a queixa se repete, desde comportamento inadequado, indisciplina e que em grupo talvez pudesse dar voz a estes e discutirem o que se passa de fato, porque o rótulo segue em alguns e em determinadas turmas. A partir de um fazer pensado para uma prática já conhecida, uma estratégia seria a ousadia em transformar os limites dados para além desta nesta atuação:

*“Acho complicada a forma como a psicóloga atua, com poucas horas seria mais produtivo ficar só no Centro e acompanhar todo o processo, não a vejo participar, fazer grupos, não vejo isso acontecer. A própria supervisão fica frágil, vou fazendo mais por iniciativa própria, vou me metendo, perguntando, conversando”* (estudante de EBIV - crítica às práticas/ limites e desafios na atuação/precarização do local/formação emergente/aprender fazendo).

Torna-se relevante perceber que os projetos institucionais desenvolvidos pelos Núcleos de Práticas que fazem parte do Serviço Escola de Psicologia do Centro em questão, na tentativa de ofertarem práticas na formação ditas “ampliadas”, devido às ênfases propostas pelo mesmo, nem sempre conseguem garanti-las: Projeto que desenvolve atividades ligadas à prevenção da evasão dos estudantes através do contato com as turmas e com o acompanhamento das faltas dos alunos pelos docentes, acompanhando os mesmos ao longo da formação acadêmica; Atividades desenvolvidas mediante projeto que busca auxiliar alunos de Ensino Médio em suas escolhas vocacionais/profissionais, em grupos e individualmente no Serviço Escola, baseado em uma modalidade clínica através de um processo de acompanhamento da formação de identidade dos alunos ao longo de sua vida escolar. Somam-se a estes: Observação de Grupo operativo com Adultos Maiores e oficinas desenvolvidas em Projeto de Extensão; Pesquisa e Assessoria em parceria com ONG a fim de desenvolver práticas de estágio para os alunos garantindo as ênfases do curso, no caso ligado à garantia dos Direitos humanos dessa população.

De acordo com alguns estudos, como os de Dimenstein e Macedo (2012), alerta-se para a necessidade de se aprofundar a relação ensino-serviço-comunidade para que a formação se dê no e para o serviço, bem como criar espaços coletivos em que os trabalhadores, os estudantes-estagiários e os professores-orientadores possam em conjunto interrogar e analisar o seu cotidiano de trabalho na medida em que exercitam ações em equipe e potencializam a multiprofissionalidade, bem como a interdisciplinaridade norteadas pelos cuidados integrais. A experiência na formação ocorre em um cenário em que os profissionais são convocados a desenvolverem práticas convergentes com as Políticas Públicas, em que os serviços, equipes, campos são “espaços privilegiados de formação”, com atuação vivencial, atualização contínua, aprendizado coletivo, próximo da realidade investindo em habilidades como o trabalho em equipe, na construção de novos pactos de convivência nos quais o envolvimento ético-político do trabalhador é o centro do processo pedagógico.

Aqui as demandas sociais e dos serviços dialogam com a universidade ensino-serviço-comunidade, o que exige uma nova concepção de ensino-aprendizagem, que valorize o saber prévio dos alunos e dos técnicos, trabalhando com problemas concretos e complexos da realidade local em espaços multiprofissionais (Dimenstein & Macedo, 2012 pp.240- 241).

A discussão aqui se amplia para um tensionamento que vai para além da Psicologia, ao compor diversos saberes que constituem a Saúde ou a Assistência: A Psicologia contribui de fato para os projetos políticos sócio-sanitários, ao formular novos problemas e constituir a emergência de um ator político que intervém em um plano ético, provocando a análise do que está posto em funcionamento? Aqui se incluiriam as políticas públicas, bem como os modelos assistenciais em curso e as relações interprofissionais que reconhecem que o cuidar não se restringem às competências e tarefas técnicas, mas exige um deslocamento de horizontes normativos (Dimenstein e Macedo, 2012). Fica o alerta de que é preciso voltar-se para uma

dimensão ampliada que incorpore a complexidade subjetiva dos atores envolvidos, pensando na saúde como produção de subjetividade.

### **Emergem locais e fazeres: Fronteiras da atuação profissional - demandas e precarização do trabalho**

Destaca-se que justamente ao se propor um contraste entre as categorias elencadas, algumas considerações já parecem se destacar nesta discussão e a primeira delas diz respeito ao eixo temático composto pelas cadeias intertextuais que envolvem a categoria “Construção de práticas”. Ocorre que estas foram trazidas pelos estudantes em seus diários frente ao contexto incluindo tanto características “desejáveis” e necessárias nos locais e práticas ofertadas, quanto uma crítica à *formação tradicional*. Isso ocorre devido à atribuição de certo “engessamento” de algumas inserções em certos campos de estágio, na medida em que a proposta do EBII prevê que o aluno possa ampliar o seu foco de observação. Acontece que nem sempre os locais ofertam atividades que se adequam a esta realidade esperada pelo Centro em estudo, comprovando a dificuldade, às vezes enfrentada, em compor a proposta ofertada pelo local e as expectativas do Centro, como podem ser percebidas nas seguintes verbalizações:

*“Aprendi na reunião clínica como apresentar um caso, fazer uma dialogada, como falar com o paciente; um tema discutido foi sobre o abandono do tratamento, como lidar e o temor das terapeutas em perderem seus pacientes”.* (Formação tradicional - Estudante EBII)

*”Estou com problemas na definição do tema do meu trabalho, e dificuldade em cumprir carga horária do estágio, assisto as atividades de forma pontual, mas não posso repetir algumas, e nem assistir os atendimentos, é só para quem faz o estágio de clínica, e a tutoria não conta como horas do estágio. Não entendo porque alguns espaços burocráticos são oferecidos como reuniões de alunos, organização de eventos, e outros não, porque tenho que circular em*

*várias atividades e não posso acompanhar nenhuma em profundidade, me sinto meio deslocada, não vejo muito sentido nisso*". (Crítica às práticas -Formação tradicional – Estudante EBII)

*“Vim de outra universidade com costume diferente e lá tinha mais foco, não era tão ampla a visão de EBII”* (Crítica às práticas-Formação emergente/Ênfases Curso – Estudante EBII)

É importante esclarecer que já houveram algumas tentativas de adequação do local a esta modalidade de estágio, justamente pelo fato da oferta já ser mais restrita aos EBs, o que só dificultava a tarefa para o estudante, pensar em investigar uma proposta em campo que não dava condições de fazê-lo, não flexibilizando a sua atuação. Neste formato, as atividades oferecidas tornavam-se recortadas, sem continuidade, pontuais e sem muito sentido para os estudantes, evidenciando limites frente ao modelo das ênfases propostas.

De acordo com Yamamoto (2010) e Barros (2007), ao serem considerados os engendramentos microssociais em suas similaridades e singularidades em relação ao cenário macroestrutural exposto, necessita-se ir além das reflexões que enfocam tão-somente o referencial teórico metodológico do psicólogo, associados de forma simplista a sua atuação em políticas públicas, necessariamente a uma conjugação de matizes transformadores. Dependendo das conjunturas locais de gestão e operacionalização, o psicólogo tanto pode atualizar ordens socialmente excludentes quanto romper com os processos já instituídos. Soma-se a presença de ambiguidades, inclusive, entre as pretensões dos profissionais e os desdobramentos de sua prática, sendo um entrave comum à prática do psicólogo a intersecção, por vezes conflitiva, entre as demandas institucionais e o campo de forças que emerge do contexto microssocial onde se dá a prática cotidiana do psicólogo (Yamamoto, 2010; Barros, 2007).

Faz-se notar uma interrelação entre categorias, que desvela ambiguidade, identificada como um ponto crítico no *corpus*. Intertextualmente falando, os estudantes enunciam que ter

uma formação do tipo mais tradicional assume uma necessidade e mostram sua relevância ao oferecer modelos para o aprendizado. Problematiza-se que o que foi trazido como novo aqui é o fato de ser vivenciada já no início da formação, o que se atravessaria com a formação proposta:

*“Hoje fiz acompanhamento de triagem com a outra psicóloga, curiosa para ver o desenvolvimento das triagens. É bom ter modelos e importantíssimo observar as intervenções. Sai mais uma vez com aquela sensação de quero mais.” (Formação tradicional/aprender fazendo/formação emergente Estudante de EBII, local 3, grupo 1)*

*“A sensação de poder estar no setting logo no início dos estágios é muito gratificante, mesmo tendo como tarefa a observação. A vantagem de estar no local é acompanhar o psicólogo nas triagens e viver o “setting” e após os atendimentos, participar da supervisão, onde realmente tenho aprendido muito sobre a psicanálise” (aprender fazendo/Formação tradicional – Estudante de EBII, local 2 grupo 1)*

*“Hoje realizei uma entrevista de anamnese e senti-me um pouco ansiosa, pois nunca havia feito, tinha visto apenas na teoria nas aulas. Fui pega de surpresa, acabei ficando sozinha, a psicóloga foi solicitada em outro local e pediu para que eu fizesse, resolvi aceitar o desafio, afinal é sempre bom vivenciar coisas novas”(aprender fazendo/formação emergente/precarização do trabalho - estudante de EBIV, local 8 , grupo 03)*

Evidenciam-se assim os *desafios na formação*, onde se exige que teoria e prática não sigam dissociadas, e nem postergadas para um momento específico da mesma. Devido à exigência de novas atuações nos campos ofertados, em uma mesma atividade podem coexistir estudantes com tarefas diferentes (EBII, EBIII e EBIV), mas que se complementam na sua atuação. Aqui aparece a emergência de novos fazeres, a partir das ênfases propostas, que ao serem problematizadas no espaço acadêmico, desloca o estudante para que perceba que muitas vezes não valoriza o que faz. Revela-se então a oportunidade de compreender a

necessidade de se estar aberto para lidar com o que se impõe nos campos de estágio, diante do fato de que a demanda vai se transformando ao longo dos encontros e em alguns momentos surpreende, desconstrói pré-conceitos:

*“Foi a primeira experiência em que vi o trabalho de um psicólogo pessoalmente, pois no EBI com as visitas mesmo tendo certa noção era diferente, agora estou vivenciando as práticas no dia a dia”*(aprender fazendo/teoria e prática/formação emergente – Estudante de EBII, grupo 1).

*“Iniciei a entrada nas turmas e a intervenção foi um pouco mobilizadora de ansiedades por ser tudo muito novo, mas durante a coordenação e o manejo dos trabalhos com os alunos fui ficando mais à vontade, já que gosto de trabalhar em grupo e desde o início senti que seria um trabalho desafiador, o interventor se acha exposto no grupo mas ao mesmo tempo é um aprendizado enorme”* (aprender fazendo/construção das práticas/formação emergente/ Ênfase do curso/teoria e prática - Estudante de EBIV, grupo 1)

*“Fiquei muito frustrada no dia que o meu paciente faltou e fiquei pensando o porquê disso ocorrer. As psicólogas me explicaram que é muito comum os pacientes não aparecerem, a triagem é gratuita, até esquecem que colocaram o seu nome na lista para procurar atendimento psicológico. Percebi que a instituição facilita a ocorrência dessas faltas, várias horas semanais são perdidas e os profissionais, que poderiam estar atendendo outros pacientes motivados, ficam ociosos. A partir dessas observações, comecei a esboçar uma intervenção que poderia ser realizada na forma como as triagens são contratadas”* (crítica ao funcionamento da instituição/construção das práticas/formação tradicional/ aprender fazendo Estudante de EBII, local 2 grupo 1)

Diante dos inúmeros *desafios frente à formação* apresenta-se a questão do que é considerada uma intervenção, visto que foi trazido em supervisão acadêmica que muitas vezes não se tem a pretensão de “grandes feitos”, impactos nos estágios e inclusive nem se tem a

dimensão do que a nossa presença e as vivências podem produzir. Estudos como os de (Dimenstein e Macedo, 2012; Lewgoy & Scavone, 2002), indicam que orientando-se por uma concepção crítica, reflexiva e sustentada na construção do conhecimento que problematize a realidade, com novos modelos acadêmicos, novas metodologias de ensino, e organização dos conteúdos e cenários da aprendizagem, é possível articular teoria e prática. Levando-se em conta que a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, na medida em que mobilizam mudanças e iniciativas dos serviços, acaba tocando o psicólogo diretamente no seu fazer, exigindo que este atente para o contexto em que atua, incluindo os aspectos ambientais, históricos e sócio-políticos em questão. Envolve ainda uma compreensão aprofundada dos fenômenos envolvidos, exigindo o enfrentamento dos problemas sociais expressivos nos campos acessados, onde a participação da discussão e negociação com os profissionais e serviços acessados, vem a auxiliar na escolha e construção das estratégias de intervenção para que sejam de fato participativas e conjuntas:

*“Fiquei tão empolgada com a experiência de promoção à saúde, que no evento de Ação Social na escola em que trabalho referente ao dia da solidariedade, convidei o pessoal do Posto e a psicóloga para divulgarem o grupo, consegui reunir algumas pessoas e já falar sobre o assunto.”* (aprender fazendo/teoria e prática/emergência de novos fazeres/ênfases propostas – Estudante de EBII, grupo 02)

*“Fui convidada a apresentar os artigos resultantes da pesquisa no Salão de IC, o que mudou bastante o meu destino de simples observadora para a oportunidade de participar concretamente na pesquisa, aprender mais e ir lapidando o meu currículo de estudante”.* (aprender fazendo)/emergência de novos fazeres/desafios - Estudante de EBII)

*“Coordenei uma “dinâmica”, nesse dia a L. teve que sair para cuidar de um paciente que não estava bem. Foi a primeira vez que realmente não me senti pressionado, parece que eu*

*pude fazer e ver o meu jeito de fazer psicologia. Eu fui psicólogo, mesmo sendo estudante”.*

(crítica a formação tradicional/desafio/aprender fazendo – Estudante de EBII, grupo 02 )

Em relação ao *desafio e os limites na atuação*, ao problematizar a relação teoria-prática nos contextos, as diferentes inserções contribuem para reflexões sobre o fazer psicológico nestes espaços. Como questão, na supervisão acadêmica foi discutido o fato de que não se necessita ter uma teoria *a priori* de forma indissociada da prática, mas o próprio exercício de estar em um campo de estágio já promove uma integração com a teoria e exigiria um posicionamento frente a problematização de uma realidade percebida (ou uma parte dela). Esta questão foi relevante no grupo pesquisado, tendo em vista que foi retomada a proposta do EBI, ao analisarem os campos de atuação profissional e seus respectivos contextos já que não eram “a verdade”, mas mostraram diferentes percepções sobre as experiências e diversos universos que acessaram. Seguindo a cadeia associativa, os estudantes trouxeram uma visita que fizeram em uma escola, onde “parte do grupo achou que a psicóloga não tinha falado tudo sobre a escola e outra parte acreditou nela”, onde já se pode desconstruir o mito do observador neutro, na medida em que sempre nos posicionamos de alguma forma, o que significa estar no papel de um observador participante:

*“É impossível eu me considerar um observador fora do contexto, mesmo no momento em que saio do Posto sou um sujeito implicado e as cobranças para eu pense e atue como terapeuta desse grupo são provas disso. Sinto como se fôssemos a adivinhar o que deve e o que não deve ser abordado no grupo, sendo que às vezes contrariamos nosso jeito de pensar porque tem que ser do jeito da Supervisão. Nem falamos certas coisas em supervisão local, porque contraria o jeito de pensar”* (crítica à formação estudante de EBIII, grupo 02)

*“No estágio de EBII eu não sou apenas um observador, existe uma cobrança para que o meu estar no grupo seja um estar de terapeuta, que eu analise, interprete, consiga devolver e elaborar os materiais. Embora goste de estar nessa posição, ou pelo menos ser reconhecido*

*como tal, sinto que não há necessidade ou não é a minha função propriamente essa*”. (Crítica a formação tradicional/aprender fazendo/desafio na atuação/emergência de novos fazeres /teoria e prática – Estudante de EBII, grupo 03)

A formação em Psicologia vem justamente sofrendo mudanças em torno do currículo mínimo dos cursos de graduação, o que inclui as metodologias de ensino-aprendizagem e as experiências de estágio, onde ressalta-se a necessidade da construção de novas formas de ensinar e aprender face às mudanças contemporâneas. Transformações que repensam a articulação com o conhecimento, valorizando o contexto, e a integração da teoria-prática no ensino-aprendizagem (Mitre, et al 2008). Autores de outras áreas de formação como Lewgoy, & Scavone (2002), também têm refletido sobre as mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de forma ampliada, a fim de unir o que é apreendido em sala de aula às vivências no cotidiano de trabalho em saúde. Enfatizam o respaldo nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, a fim de darem condições aos alunos de aprenderem a lidar com divergências, considerando que as verdades são relativas e formadas por saberes variados (Mendes, Fonseca, Brasil & Dalbello-Araújo, 2012).

Dando seguimento a análise, pensando na articulação e em como se constrói o discurso das ênfases no Curso pesquisado, ao emergirem locais e fazeres, uma categoria importante que se apresentou na cena enunciativa foi a que aborda as *“fronteiras da atuação profissional: demandas e precarização”*. Neste ponto, começam a se enunciar críticas às práticas pelos estudantes, somadas a visível precarização do trabalho em muitos locais, o que acentuam os limites na atuação do psicólogo nestes contextos. Em muitos momentos no espaço de supervisão acadêmica apareceu no discurso dos estudantes como é ficar neste lugar de “ter a tarefa de observar” e “ser convocado a ter que fazer”. Então discutimos a importância de se saber o que se está propondo e com que objetivo, aonde se pretende chegar para que não fique “a dinâmica pela dinâmica nos grupos”, só porque se sente convocado a ter que fazer algo.

Como ilustração, ao alertar sobre os desafios e limites na atuação vimos que o fato de ser convocada e se misturar com as crianças e os funcionários em um determinado local de prática, gerou perplexidade na estudante ao ver que ficava somente uma funcionária com sete crianças, e acabou assumindo as tarefas das cuidadoras, não conseguindo “somente observar”, enquanto tarefa proposta do seu estágio (EBII), o que acabou inclusive sendo motivo de repreensão pela psicóloga local, deixando-a desconfortável quando saía de lá:

*“Em várias idas ao Abrigo fiquei no berçário sozinha alguns instantes com os bebês, porque a cuidadora tinha que resolver algo e eu estava lá, ficando “responsável” pelas crianças, ela não sabia a quem atender primeiro, e o que fazer, se trocava fralda, dava mamã, banho.”*

(Estudante em EBII - aprender fazendo/limites na atuação/ tb precarização do trabalho, grupo 02).

*“Acompanhando a inserção das psicólogas, observei confusão e desconexão, não havia troca de informação e espaços/encontros para a discussão dos casos. Parece que não falam a mesma língua na ONG, ficam mais sozinhas tendo que se apropriar de tudo, não percebi uma reunião em que discutissem as questões de forma coletiva. As intervenções da psicóloga se chocavam com as dificuldades do local, e eu me sentia o porta voz da psicóloga para a coordenação técnica da ONG”. (crítica às práticas/ limites e desafios na atuação/precarização do local/formação emergente – estudante de EBIV, grupo 03)*

*“O pedido de intervenção foi de AT, mas o local não assumiu, houve falta de comunicação e desencontros frequentes com a supervisão local, que não conseguiu propor minimamente uma rotina de acompanhamento e presença em relação a oficina. Não se tem retaguarda da psicóloga, nem para os educadores e nem para os usuários. Ao escrever o trabalho percebi quão rica era a proposta e o tamanho da responsabilidade que ficava só na fachada, pois os profissionais estavam desmotivados e sem preparo. A impressão é de um depósito de profissionais que não deram certo e foram transferidos para lá, como um castigo, o que lhes*

*restou, trabalhar com este público. Era visível em uma das psicólogas que saiu do espaço, a frustração em trabalhar lá, já sentia ela em semestre anterior se esquivando, não tinha respostas para as perguntas dos estagiários, a psicologia não desenvolvia um trabalho com a equipe. Me dei conta que até os meus colegas de estágio foram diminuindo, tanto que fiquei só eu lá, os demais saíram. Agora que só ficou a B. e não sei o que ela faz, não vejo o trabalho, ela me deixa livre para fazer o que achar que devo no meu EBIV, mas não me dá retaguarda, a gente quase nem conversa, quem me passa mais informações é assistente social, que conhece a história do usuário, mas que também já pediu para sair de lá (desafios e limites na atuação/precarização - Estudante de EBIV, grupo 02 )*

Discute-se aqui que o deslocamento do psicólogo dos espaços tradicionais para os existentes em espaços de convivência comunitária não se justifica, então, pela extensão do serviço psicológico à parcelas socioeconomicamente mais desfavorecidas da população, mas justificar-se-ia pela premissa de que as comunidades possuem uma gama de redes interativas que perpassam a complexa construção de pessoas e grupos que ali vivem, podendo, assim, servir de base para que a práxis psicológica se constitua de modo diametralmente oposto a vieses psicologizantes.

### **Considerações Finais**

Vários autores (Dimenstein e Macedo, 2012; Yamamoto, 2010, Barros, 2007; Dimenstein e Macedo, 2012, Yamamoto, 2007; Guareschi, Scilesk, Reis, Dhein & Azambuja, 2010; Scardelli & Junqueira, 2011; Ferreira & Olschowsky, 2010), vêm sinalizando e alertando a necessidade de se repensar as formas de atuação do psicólogo, remetendo não só a formação acadêmica destes profissionais, bem como as ferramentas que a psicologia vem dispondo para o desenvolvimento do seu trabalho. Não é novidade que a Psicologia vem enfrentando limitações quanto à atuação e as práticas desenvolvidas, seja em serviços técnico-

especializados, em estabelecimentos ou programas de cuidado à saúde e proteção de direitos, bem como nas demais atividades gerenciais e de regulação dessas políticas.

As dificuldades e contradições apontadas vão para além de uma crítica à atuação ainda em um modelo clínico individual e curativista, mas se estende para o desafio que tem sido inserir-se em um projeto político proposto pelas Políticas Públicas sóciosanitárias vigentes. Estas envolvem desde o rompimento com uma lógica assistencial, bem como a ampliação dos seus princípios para o acesso e a compreensão do que se considera cuidado. Soma-se a isso o alerta de que os profissionais ainda precisam avançar nas intervenções nos serviços (sejam de saúde, assistência, dentre outros), para além do ensino tecnicista, independentemente dos locais de atuação, sejam vistos como “mais tradicionais” ou “mais emergentes”, incluindo a população acessada/atendida e as necessidades e demandas geradas (Bernardes, 2010). Nesses 50 anos de história da profissão no Brasil, continuam os questionamentos do que isso vem representando em termos de práticas ofertadas para a inserção dos estudantes em formação na área.

No momento, me alio àqueles autores que para além destas questões também têm se colocado e assumido o desafio de consolidar a Psicologia enquanto profissão comprometida com a sociedade em num modelo que se projeta para além do agir mecânico e burocratizado, enquanto um profissional que ainda em muitos momentos não sabe diferenciar e qualificar suas práticas de acordo com o nível ou o campo de atenção em que atua (Campos, 1994). Acredito que mesmo com dificuldades, e em ambientes de precarização do trabalho, também já apontado por alguns estudos (Yamamoto, 2007; Paiva, & Yamamoto, 2008; Macedo & Dimenstein, 2009, Dimenstein & Macedo, 2012), muitos profissionais ainda assim têm contribuído para mudanças efetivas com a sua participação nestes espaços. Os campos acessados e acompanhados na pesquisa têm se mostrado uma conjuntura fértil e privilegiada de atuação, onde os princípios e diretrizes propostos de forma macro política (através das

DNC e Políticas Sociais, por exemplo), têm convocado e provocado os profissionais para que revejam e reflitam sobre as suas ações (em saúde, na assistência, na gestão, no terceiro setor). Este fator acaba se refletindo na formação, onde o saber-fazer ao ser problematizado pelos estudantes em suas vivências de estágio, desafia a todos (campo de estágio-supervisão local-estudante- supervisão acadêmica) para a proposição de soluções criativas no cotidiano desses campos frente a exigência das habilidades e competências postas em discussão.

A partir da experiência da pesquisadora com a vivência tanto no acompanhamento da supervisão local inicialmente dos estudantes e após com a supervisão acadêmica desta modalidade relativamente nova na formação que são os Estágios Básicos, percebo que muitos profissionais vêm abrindo campos de atuação, bem como vêm sendo desacomodados nestes espaços já não tão “confortáveis” e nem tão “previsíveis”. Impulsionados pela presença de estudantes em campos de estágio que vem questionando os fazeres e não fazeres, e auxiliando no desenvolvimento de experiências transformadoras e inovadoras, impõe-se a (des)construção de (novas) competências e habilidades psicossociais. Estas, todavia, trazem inúmeros desafios e desacomodações para a formação e requalificação na atuação, incrementando o protagonismo dos profissionais neste campo (Dimenstein & Macedo, 2012). Destaco que é justamente nesse aspecto que a formação acadêmica e profissional do psicólogo precisa contribuir, seguir problematizando, experimentando, desbravando novos campos de práticas/inserções, a fim de construir espaços de ensino-aprendizagem e uma formação que dê conta das exigências da nossa profissão nos campos em expansão na atualidade. A provocação segue mediante compromissos ético-políticos que precisam ser reassumidos de forma corajosa e tolerante diante de um fazer incerto e complexo que segue em transformação (Dimenstein & Macedo, 2012, p. 239-240).

Essa discussão indica que a Psicologia precisa operar uma série de enfrentamentos importantes relativos à sua base conceitual e ao seu repertório de práticas quando se trata da

sua inserção no campo da saúde pública: desde os pressupostos subjacentes à atenção produzida que independem do local de atuação, incluindo visão de mundo, valores, crenças, concepção de subjetividade, de saúde/doença, de normal/patológico, de neutralidade, que fundamentam o saber e a prática psicológicos. Ainda, ultrapassando alguns marcadores do mundo psi, como a formação acadêmica descontextualizada, a concepção de sujeito/indivíduo, o modelo clínico tradicional que muitas vezes se confunde com o emergente, como pode ser percebido neste estudo. Fagundes (2006, p.216-217) ressalta que para haver a transformação dos sujeitos, são necessárias experiências cotidianas de trabalho que promovam a gestão de processos de mudanças de si e dos entornos, mudanças direcionadas para a construção de saberes e práticas e do poder de autoria de modo coletivo e produtor de subjetivação. No contexto da Pedagogia da Implicação se dariam processos coletivos de auto-análise e auto-gestão e ativa a capacidade criativa ativa de intervenção nas situações vivenciadas pelos participantes, dirigida e produzida por coletivos de trabalho (Fagundes, 2006; Lima & Santos, 2012).

Aqui me alio a Macedo e Dimenstein (2012), destacando que ao se inserirem nos novos espaços, tanto os profissionais quanto os estudantes contribuem na problematização do cotidiano e na forma como articulam/operam seus campos de saberes e práticas. Aponta-se que este lugar que ocupam tem implicações diretas na maneira como atuam, produzindo interferências naquilo que já está posto frente às demandas sociais acessadas e exigidas. Mesmo que em certos momentos percebam-se impotentes frente a um cenário que lhes convoque para um tipo de atuação mais coletiva política/problematizadora das condições sociais produzidas nesses espaços, não é mais possível esconder-se enquanto profissionais protegidos em seu saber técnico frente aos desafios diante do campo das políticas sociais, onde parece que só nos resta uma alternativa: o “aprender fazendo”.

## Referências

- Ayres, J. R. C.M (2001). Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*,6 (1), pp. 63-72.
- Barros, J. P. P. (2007). *Psicologia e políticas públicas: um estudo sobre a práxis do(a) psicólogo(a) no projeto Raízes de Cidadania e nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza*. Monografia de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Bauer, M.W. & Gaskell G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bernardes, A. G. (2010) Psicologia e o Sistema Indivíduo de Saúde. In N, M. F. Guareschi, A. Scislesk, C. Reis, G. Dhein & M. A. Azambuja (Orgs).*Psicologia, Formação, Políticas e Produção em Saúde*. Porto alegre: EDIPUCRS. pp 206-220.
- Bernardes, J.( 2012). A Formação em Psicologia após 50 anos do primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (32 Esp.), pp.216-231.
- Bernardes, J. (2010). A Psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In: SPINK, M. J. P. (org.) *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.105-127.
- Bernardes, J.( 2006). Formação generalista em psicologia e sistema único de saúde. In Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS. Brasília distrito federal: Conselho federal de Psicologia.
- Boing (2009). O psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde brasileiras. Dissertação de Mestrado.Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis, SC.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos, G.W.S. (1994) Considerações sobre a Arte e a Ciência da Mudança: Revolução das Coisas e Reforma das Pessoas. O Caso da Saúde. In. L.Cecílio (org) *Inventando a Mudança na Saúde*. São Paulo: Hucitec; pp 29-88.

Ceccim, R. B. & Feuerwerker, L. C. (2004). Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20, (5). pp.1400-1410.

Conselho Federal de Psicologia, CFP(2006). I Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS. Brasília, DF.

Dimenstein, M. & Macedo, J.P. (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na Atenção Primária e Psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (32 Esp.), pp.232-245.

Fagundes S. (2006). *Águas da pedagogia da implicação. Intercensões da educação para a política pública de saúde*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pos-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB.

Ferreira, S.R, & Olschowsky, A. (2010) Residências: Uma modalidade de Ensino In A.P. Fajardo, C.M.F. Rocha & V.L.Pasini (orgs) Residências em Saúde. Fazeres e saberes na Formação em Saúde. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição. pp. 23-34.

Garay, A.; Iñiguez, L.; Martínez, M.; Munõz, J.; Pallarés, S.; Vásquez, F. (2002). Evolución cualitativa del sistema de recogida de sangre em cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76: (5), p.6-21.

Guareschi, N. M. F. Scislesk, A. Reis, C., Dhein, G. & Azambuja, M. A. (Orgs) (2010). *Psicologia, formação, políticas e produção em saúde*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Huning, S. M. & Guareschi, N. M. F. (2009). Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In N. M. F. Guareschi & S. M. Huning ( Orgs). *Foucault e a Psicologia..* Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 159-182

Iñiguez, L. (2005) Analisis del Discurso. Barcelona: UOC, 2005, pp.83-123.

Lewgoy, A. M. B. & Scavone, M. L. A (2002). Supervisão em Serviço Social: A Formação do olhar ampliado. *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 1, nov. 2002.

- Lima M. & Santos, L. (2012) Formação de Psicólogos em Residência Multiprofissional: Transdisciplinaridade, Núcleo Profissional e Saúde Mental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 : (1), 126-141.
- Macedo, J. P. & Dimenstein, M. (2009) Psicologia E A Produção Do Cuidado No Campo Do Bem-Estar Social- Florianópolis: Ed. ABRAPSO. *Psicologia & Sociedade*; 21: (3), pp.293-300.
- Maingueneau, D. (2010). Crítica (Análise)- As condições de uma análise crítica do discurso. In; Possenti, S.; Silva, M. C. P. S. (org) *Doze Conceitos em Análise do Discurso*; (trad.)Baronas, R. L., São Paulo: Parábola Editorial, pp 63-78.
- Martins, H. T. de S. (204). Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30:(2), 289-300.
- Mendes, F. M. de S.; Fonseca, K. de A.; Brasil J. A.& Dalbello-Araújo M. (2012) Ver-Sus: Relatos de Vivências na Formação de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão* 32: (1). pp. 174-187.
- Mitre, S. M.; Siqueira-Batista, R.; Girardi-de-Mendonça, J.M; Morais-Pinto, N.M. de; Meirelles, C.A.B.; Pinto-Porto,C.; Moreira,T. & Hoffmann, L.C.M.A. (2008). Metodologias ativas de ensinoaprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13:(2), 2133-2144.
- Nascimento, M.L. ; Manzini, J. M. & Bocco F. (2006) Reinventando As Práticas Psi Florianópolis: Ed. ABRAPSO ; *Psicologia & Sociedade*; 18 : (1) pp15-20
- Paiva, I. L. & Yamamoto , O. H. (2008). Os Novos Quixotes da Psicologia e a Prática Social no “Terceiro Setor”. *Psicologia Política*, 8:(16), pp. 231-250 .
- Prati, L. E.; Couto, M. C.; Moura, A.; Poletto, M. & Koller S. H. (2008) *Revisando a inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21:(1), pp.160-169.
- Queiroz, D.T., Vall, J., Souza, A.M.A. & Vieira, N.F.C. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde. *Revista da Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15: (2), pp. 276-83.

Ribeiro, S.; Luizio, C. (2008). As Diretrizes Curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 14(2), pp.203-220.

Scardelli, I.R. & Junqueira, V. (2011) O SUS como Desafio para a Formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2) 340-357.

Yamamoto, O.H. & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (Esp.), pp 9-24.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, terceiro setor e compromisso social: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), pp. 30-37.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância social e científica do tema abordado, vários estudos vêm apontando a necessidade de se repensar a formação acadêmica tanto dos futuros profissionais como dos psicólogos já em ação, revendo as ferramentas e dispositivos disponíveis para a sua atuação. Desafio que parece inadiável se realmente almeja-se consolidar a psicologia enquanto profissão “dita comprometida com a sociedade”. Ao se propor a inserção das políticas públicas nos currículos, é preciso reconhecer que há uma pluralidade de práticas possíveis na atuação do psicólogo, que podem assumir uma perspectiva crítica, desde que seja reavaliada a formação profissional da Psicologia, seus saberes e fazeres, assumindo uma contextualização dos referenciais teóricos-técnicos que norteiam estas práticas. Parece que frente aos muitos desafios presentes na formação acadêmica em Psicologia emerge a reflexão no sentido de se abrir mão de certezas e permitir-se experimentar um lugar de incompletude, visto que vários autores vêm sinalizando e alertando a necessidade de se repensar as formas de atuação do psicólogo, remetendo não só a formação acadêmica destes profissionais, bem como as ferramentas que a psicologia vem dispondo para o desenvolvimento do seu trabalho.

Sabe-se que não é novidade que a Psicologia vem enfrentando limitações quanto à atuação e as práticas desenvolvidas, seja em serviços técnico-especializados, em estabelecimentos ou programas de cuidado à saúde e proteção de direitos, bem como nas demais atividades gerenciais e de regulação dessas políticas. Neste sentido, as dificuldades apontadas vão para além de uma crítica a atuação ainda em um modelo clínico individual e curativista, mas se estende pelo desafio que tem sido inserir-se em um projeto político proposto pelo SUS e tudo o que este envolve, ao romper com a lógica assistencial ampliando-a através dos seus princípios o acesso a compreensão do que se considera a saúde. Soma-se a isso o alerta de que ainda se precisa avançar nas intervenções dos psicólogos nos serviços (seja de saúde, assistência, dentre outros) para além do ensino tecnicista, independentemente

dos locais de atuação, incluindo a população atendida e as necessidades e demandas geradas, e o que isso vem representando em termos de práticas ofertadas para a inserção dos estudantes em formação na área.

No momento, me alio àqueles autores que para além destas questões também tem se colocado e assumido o desafio de consolidar a psicologia enquanto profissão comprometida com a sociedade (seja no que isso implique), num modelo que se projeta para além do agir mecânico e burocratizado do psicólogo como um profissional que ainda em muitos momentos não sabe diferenciar e qualificar suas práticas de acordo com o nível de atenção em que atua (Campos, 1994, p.43). Acredito que mesmo com dificuldades, e em ambientes de precarização do trabalho, também já apontado por alguns estudos, muitos profissionais e algumas experiências como a do Centro Universitário em questão, ainda assim têm contribuído para fomentar algumas mudanças na proposição e construção de fazeres e saberes com a sua participação nestes espaços.

As cenas enunciativas advindas a partir dos campos acessados e acompanhados na pesquisa tem mostrado na análise discursiva uma conjuntura privilegiada de atuação no sentido de que os princípios e diretrizes propostos de forma macro tem convocado e provocado os profissionais para que revejam os seus modos de produzir ações em saúde, na assistência, na gestão, no terceiro setor, para que reflitam, e proponham soluções criativas no cotidiano desses campos.

Concordando com autores como Dimenstein e Macedo (2012), entendo que a partir a vivência tida como docente-pesquisadora no acompanhamento da supervisão acadêmica desta modalidade relativamente nova na formação que são os Estágios básicos, muitos profissionais vem abrindo campos de atuação, bem como vem sendo desacomodados no seu fazer, o que tem se dado justamente pela presença de estudantes em campos de estágio em expansão. Com esta configuração, os estudantes questionam os fazeres e não fazeres, auxiliam no

tensionamento e no questionamento de práticas reprodutoras/instituídas, bem como no desenvolvimento de experiências transformadoras e na construção de novas competências e habilidades psicossociais, trazendo inovações e cada vez mais desafios para a formação e requalificação na sua atuação, além de incrementarem o protagonismo dos profissionais neste campo.

Destaco que é justamente nesse aspecto que a formação acadêmica e profissional do psicólogo precisa contribuir, seguir problematizando, experimentando, desbravando novos campos de práticas/inserções, a fim de construir espaços de ensino-aprendizagem e uma formação que dê conta das exigências da nossa profissão nos campos de atuação em expansão na atualidade. Para tanto, deve ofertar novas modalidades de estágio, com todas as provocações e desacomodações que isto implique, ao incluir a abertura de novas inserções em espaços e agendas de trabalho até então não acessadas, bem como ressignificando, revendo as já conhecidas e reproduzidas, assumindo e problematizando a serviço *de que e de quem* estão as novas competências hoje requeridas no fazer psi. O desafio segue mediante compromissos ético-políticos que precisam ser reassumidos de forma corajosa e tolerante diante de um fazer incerto e complexo que segue em transformação.

Concordo ainda com Nascimento et al. (2006), quando diz que não ter um lugar seguro onde se apoiar gera dúvidas, angústias e medos, ao passo que ter acesso, já a partir da graduação, a experiências que reinventem a Psicologia é fundamental para construir autonomia e senso crítico. Reconhecendo esta complexidade na atual perspectiva ao pressupor uma formação profissional continuada e contextualizada com as “práticas profissionais”, voltamos a questão inicial proposta no estudo: o que isso implicaria para a Psicologia e os seus profissionais? Este parece continuar sendo a grande questão na formação desta comunidade de prática, isto é, uma vez assumida uma visão ampliada desta discussão já se

partiria para a busca de uma mudança efetiva na formação, e numa consequente possível reforma curricular.

Ao se inserirem nos novos espaços, tanto os profissionais quanto os estudantes contribuem na problematização do cotidiano, e na forma como articulam/operam seus campos de saberes e práticas. Destaca-se que este lugar que ocupam tem implicações diretas na maneira como atuam, produzindo interferências naquilo que já está posto frente as demandas sociais acessadas e exigidas. Mesmo que em certos momentos percebam-se impotentes frente a um cenário que lhes convoque para um tipo de atuação mais coletiva e política/problematizadora das condições sociais produzidas nesses espaços, ou por outro lado, convoque para a convivência com práticas ditas mais tradicionais não abandonando-as, excluindo-as completamente, já que são vistas como necessárias em alguns contextos (até porque conhecidas, tem correspondido até aqui). Concluo de acordo com Macedo & Dimenstein (2012) ao retomar a provocação de/em não ser mais suficiente manter-se no lugar de um profissional protegido em seu saber técnico frente aos desafios diante do campo das políticas sociais atuais, bem como também não havendo mais espaço para a omissão diante deste cenário. Assim sendo, não resta outra alternativa que não o “aprender fazendo, incluindo os sabores e dissabores desta (não)escolha.

#### 4. REFERÊNCIAS

- ABEP. (2009) *Construção de Acordos sobre a Aplicação das Diretrizes curriculares para os Cursos de Psicologia no país*. Brasília. Recuperado em 06 de maio de 2011 de <http://www.abepsi.org.br/web/diretrizes.aspx>.
- Ayres, J. R. C.M (2001). Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*,6 (1), pp. 63-72.
- Barros, J. P. P. (2007). *Psicologia e políticas públicas: um estudo sobre a práxis do(a) psicólogo(a) no projeto Raízes de Cidadania e nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) de Fortaleza*. Monografia de Conclusão de Curso, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Bauer, M.W. & Gaskell G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bernardes, J.( 2012). A Formação em Psicologia após 50 anos do primeiro Currículo Nacional da Psicologia – Alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (32 Esp.), pp.216-231.
- Bernardes, J. (2010). A Psicologia no SUS 2006: alguns desafios na formação. In: SPINK, M. J. P. (org.) *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.105-127.
- Bernardes, J.( 2006). Formação generalista em psicologia e sistema único de saúde. In Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS. Brasília distrito federal: Conselho federal de Psicologia.
- Boing (2009). O psicólogo na atenção básica: uma incursão pelas políticas públicas de saúde brasileiras. Dissertação de Mestrado.Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC, Florianópolis, SC.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 8, de 7 de maio de 2004*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado em 15 de abril de 2011 de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Camargo-Borges, C.; Cardoso, C.L. (2005). A Psicologia e a estratégia saúde da família: compondo saberes e fazeres USP - Ribeirão Preto *Psicologia & Sociedade*. 17 (2): 26-32; mai/ago.

Campos, F.E.; Ferreira, J.R.; Feuerwerker, L.; Sena, R.R.; Campos, J.J.B.; Cordeiro, H.; Cordoni, L. (2001). Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, pp. 53-59.

Campos, G.W.S. (1994) Considerações sobre a Arte e a Ciência da Mudança: Revolução das Coisas e Reforma das Pessoas. O Caso da Saúde. In. L.Cecílio (org) *Inventando a Mudança na Saúde*. São Paulo: Hucitec; pp 29-88.

Carvalho, Y.M.; Ceccim, R.B. (2008). Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: Campos, G.W., et. al. (org). *Tratado de saúde coletiva*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Aucitec-Fio Cruz, pp.137-170.

Ceccim, R. B. & Feuerwerker, L. C. (2004). Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20, (5). pp.1400-1410.

Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524

Corbellini, V. L. et al (orgs). (2011). *Atenção Primária em Saúde: vivências Interdisciplinares na formação profissional*. Porto Alegre: PUCRS.

Conselho Federal de Psicologia, CFP (2006). I Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS. Brasília, DF.

CREPOP. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS / Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://crepop.pol.org/publique/media/referenciascras.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2012.

Dimenstein, M. & Macedo, J.P. (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na Atenção Primária e Psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (32 Esp.), pp.232-245.

Dimenstein, M.D.B (1998). O psicólogo nas unidades básicas de saúde: desafios para a formação e atuação dos profissionais. *Estudos de Psicologia*. Natal, v.3, n.1, pp. 53-81.

Dimenstein, M.D.B (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6(2), pp. 57-63.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB.

Ferreira, S.R, & Olschowsky, A. (2010) Residências: Uma modalidade de Ensino In A.P. Fajardo, C.M.F. Rocha & V.L.Pasini (orgs) Residências em Saúde. Fazeres e saberes na Formação em Saúde. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição. pp. 23-34.

Ferreira, J. L. Neto. (2008). Intervenção Psicossocial em Saúde e Formação do Psicólogo. Florianópolis: Ed. ABRAPSO, *Psicologia & Sociedade*; 20 (1): 62-69.

Garay, A.; Iñiguez, L.; Martínez, M.; Munõz, J.; Pallarés, S.; Vásquez, F. (2002). Evolución cualitativa del sistema de recogida de sangre em cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76: (5), p.6-21.

Guareschi, N. M. F. , Machry, D. S. Reis, C.,; Dhein & Bennernann, T. (2012). Implicações da Área das Biomédicas na Formação do Psicólogo para o SUS. *Revista Psicologia e Argumento*, Curitiba, V.30, n.70, pp. 503-513.

Guareschi, N. M. F, Scileske, A. Reis, C.; Dhein, G.& Azambuja, M.A. (Orgs). (2010). *Psicologia, Formação, Políticas e Produção em Saúde*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 317 p.

Hüning, S., & Guareschi, N. (2005). O que estamos construindo: especialidades ou especialismos? *Revista Psicologia e Sociedade*, 17(1), 89-92.

Iglesias, A.; Guerra, B. C.; Soares J.; Araujo M. D. (2009). Análise das Ações de promoção à saúde realizadas por psicólogos em Vitória (ES). Universidade Federal do Espírito Santo *Psicologia: Teoria e Prática*;11(1):110-127.

Lewgoy, A. M. B. & Scavone, M. L. A (2002). Supervisão em Serviço Social: A Formação do olhar ampliado. *Revista Virtual Textos & Contextos*, nº 1, nov. 2002.

Lima M. & Santos, L. (2012) Formação de Psicólogos em Residência Multiprofissional: Transdisciplinaridade, Núcleo Profissional e Saúde Mental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 : (1), 126-141.

Macedo, J. P. & Dimenstein, M. (2009) Psicologia E A Produção Do Cuidado No Campo Do Bem-Estar Social- Florianópolis: Ed. ABRAPSO. *Psicologia & Sociedade*; 21: (3), pp.293-300.

Macedo, J.P., Dimenstein, M. (2012). O trabalho dos psicólogos nas políticas sociais no Brasil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (1), 182-192.

Maingueneau, D. (2010). Crítica (Análise)- As condições de uma análise crítica do discurso. In; Possenti, S.; Silva, M. C. P. S. (org) *Doze Conceitos em Análise do Discurso*; (trad.)Baronas, R. L., São Paulo: Parábola Editorial, pp 63-78.

Martins, H. T. de S. (204). Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30:(2), 289-300.

Medeiros, P. F. de; Bernardes, A. G.; Guareschi, N. M. F.(2005). O conceito de saúde e suas implicações nas práticas psicológicas *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 3(21), 263-269, Brasília set./dez. 2005.

Mitre, S. M.; Siqueira-Batista, R.; Girardi-de-Mendonça, J.M; Morais-Pinto, N.M. de; Meirelles, C.A.B.; Pinto-Porto,C.; Moreira,T. & Hoffmann, L.C.M.A. (2008). Metodologias ativas de ensinoaprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13:(2), 2133-2144.

Nascimento, M.L.; Manzini, J. M. & Bocco, F. (2006). Reinventando As Práticas Psi. *Psicologia e Sociedade*, 18(1), 15-20. jan/abr.; Florianópolis: Ed. ABRAPSO .

Oliveira, I. F. & Amorim, K.M.O. (2012). Psicologia e Política social: o trato da pobreza como “sujeito psicológico”. *Revista Psicologia e Argumento*, Curitiba, V.30, n.70, pp. 559-566.

Paiva, I. L. & Yamamoto , O. H. (2008). Os Novos Quixotes da Psicologia e a Prática Social no “Terceiro Setor”. *Psicologia Política*, 8:(16), pp. 231-250 .

Prati, L. E.; Couto, M. C.; Moura, A.; Poletto, M. & Koller S. H. (2008) *Revisando a inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Psicologia: Reflexão e Crítica, 21:(1), pp.160-169.

Pizzinato, A.; dos Santos, B. R. L.; Bellini, M. I. B. & Machado, R. O (2011). Impactos das estratégias PET-Saúde, Pró-Saúde e PREMUS em pesquisas na área da saúde. In Corbellini, V. L. et al (orgs.). *Atenção primária em saúde: vivências interdisciplinares na formação profissional*. Brasília: ABEN, pp.133-144.

Portes, J.R.M. & Máximo, C.E. (2010). Formação do Psicólogo para atuar no SUS: Possíveis Encontros e Desencontros entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de um Curso de Psicologia. *Barbarói*: Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez, pp. 153-177.

Queiroz, D.T., Vall, J., Souza, A.M.A. & Vieira, N.F.C. (2007). Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: Conceitos e Aplicações na Área da Saúde. *Revista da Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15: (2), pp. 276-83.

Reis, C. & Guareschi, N. (2010). Encontros e Desencontros entre Psicologia e Política: Formando, Deformando e Transformando Profissionais de Saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (4), 854-867.

Ribeiro, S.; Luizio, C. (2008). As Diretrizes Curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 14(2), pp.203-220.

Rocha, A., Jr.(1999). Das discussões em torno da formação em Psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2): 3-8 .

Santos, M.A.M. (2005). *As diretrizes curriculares e o currículo de graduação em Medicina da Univali: construindo a interdisciplinaridade através dos objetivos fronteiriços e da epistemologia de Fleck*. Itajaí. 167 p. Curso de pós-graduação em Saúde e Gestão do Trabalho. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

Scardelli, I.R. & Junqueira, V. (2011) O SUS como Desafio para a Formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2) 340-357.

Sarriera, J. O (2010). Paradigma Ecológico na Psicologia Comunitária: do contexto á complexidade. In: Sarriera, J. & Saforcada, E (org). *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*, Porto Alegre: Sulina. pp. 27-47.

Scarparo, H.; Guareschi, N. (2007). Psicologia Social Comunitária e Formação Profissional. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. *Psicologia & Sociedade*; 19, Edição Especial 2: 100-108.

Seixas, P. de S. & Yamamoto, O. H. (2012). A inserção e a atuação profissional do psicólogo no campo das políticas sociais no Rio Grande do Norte. *Revista Psicologia e Argumento*, Curitiba;30, n.70, pp. 477-489.

Senner, W. (2012). Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares: a formação reativa da graduação em Psicologia. *Mnemosine* Vol.8, nº1, p. 178-193.

Silva, M. R. (2008). *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez.

Silva, L. S. et al. (2009). A Formação de Recursos Humanos na Graduação em Saúde compatibilizando os distintos tempos entre saberes e práticas: um desafio emergente do SUS in: Bellini, M. I. B. (Coord). *Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde: a realidade da saúde sob o olhar do trabalhador em saúde*. Porto Alegre: Escola de Saúde Pública.

Yamamoto, O. H. (2003). Questão Social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. Em Bock, A. M. B. (Org). *Psicologia e compromisso social*. (pp. 37-54). São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*. 19 (1), 30-37.

Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 26 n. especial, pp. 9-24.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Biblioteca Cognición e desarrollo humano, nº 38. Barcelona

## 5. ANEXOS

### **Ementas dos Estágios Básicos do PPC do Curso de Graduação de Psicologia do Centro Universitário pesquisado:**

#### **Estágio Básico I - OBSERVAÇÃO**

Analisa o campo de atuação profissional do psicólogo e seus desafios contemporâneos, com especial atenção nas práticas de promoção da saúde coletiva e defesa dos direitos humanos. Possibilita observar diversas áreas de atuação do Psicólogo e problematizar suas implicações éticas e políticas.

Como Competências, prevê:

- \* Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- \* Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- \* Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- \* Apresentar trabalhos e discutir idéias em público;

#### **Estágio Básico II: INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Identifica, define e formula questões de investigação no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa-intervenção. Compreende elementos de análise da demanda e implicação. Como Competências, prevê

- \* Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;
- \* Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;
- \* Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

#### **Estágio Básico III: ESTRATÉGIAS E PROJETOS DE INTERVENÇÃO**

Avalia fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva em diferentes contextos. Identifica e analisa necessidades de natureza psicossocial, elaborando projeto de intervenção de acordo com referenciais teóricos coerentes e características da população alvo. Como Competências, prevê

- \* Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- \* Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

**Estágio Básico IV: ENSAIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Possibilita a coordenação e manejo de processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros. Favorece a atuação inter e multiprofissional, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar. Como Competências, prevê:

- \* Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros;
- \* Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- \* 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;

**Estágio Básico V: AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

Realiza diagnóstico e avaliação de processos psicológicos. Realiza orientação e aconselhamento psicológico. Como Competências, prevê:

- \* Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;
- \* Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia

**Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Psicologia do Centro Universitário  
investigado:**

Ênfases Curriculares: *Saúde Coletiva e Direitos Humanos*.

Para garantir o caráter flexível e o assinalamento das ênfases desde o início, a matriz curricular está organizada de forma a disponibilizar disciplinas pertinentes à proposta do curso desde o segundo semestre. Sendo assim, tanto o núcleo comum quanto as ênfases curriculares estão imbricados numa proposta única, plural e indissociada. Além disso, as atividades complementares poderão ser cumpridas conforme as ênfases até o final do curso. A matrícula em disciplinas específicas optativas / eletivas das ênfases terá ordem flexível, e tais disciplinas poderão ser concomitantes à realização dos estágios correspondentes. Serão quatro (288h) as disciplinas a serem escolhidas e cursadas pelo aluno dentre as seis oferecidas para cada ênfase.

Núcleo comum:

O núcleo comum prevê o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades básicas articuladas em torno dos eixos estruturantes propostas no artigo 5 da resolução nº8 de 7 de maio de 2004 do Conselho Nacional da Educação – Câmara de Educação Superior. Este Núcleo é dividido em eixos conforme consta abaixo:

- a) Fundamentos epistemológicos e históricos;
- b) Fundamentos teórico-metodológicos;
- c) Procedimentos para investigação científica e a prática profissional;
- d) Fenômenos e processos psicológicos;
- e) Interfaces com campos afins do conhecimento;
- f) Práticas profissionais.

<b>Disciplinas Núcleo Comum</b>	<b>C/H</b>
Psicologia, Ciência e Profissão	72
Bases Anátomo-Fisiológicas	72
Estatística e Psicometria	72
Personalidade	72
Filosofia	36
Cultura Religiosa	36
Antropologia	36
Sociologia	36
Teorias e Sistemas Psicológicos I	72
Teorias e Sistemas Psicológicos II	72
Teorias e Sistemas Psicológicos III	72
Teorias e Sistemas Psicológicos IV	72
Psicologia do Desenvolvimento I	72
Psicologia do Desenvolvimento II	72
Psicologia Social I	72
Psicologia Social II	72
Processos Psicológicos Básicos I	72
Processos Psicológicos Básicos II	72
Métodos de Pesquisa em Psicologia	72
Neuropsicologia	72
Técnicas de Avaliação Psicológica I	72
Técnicas de Avaliação Psicológica II	72
Técnicas de Avaliação Psicológica III	72
Psicopatologia I	72
Psicopatologia II	72
Processos Grupais e Dinâmica de Grupos	72
Ética Profissional	36
Seminário de Integração I	72
Seminário de Integração II	72
Psicologia Organizacional e do Trabalho	72
Psicologia Educacional	72
Estágio Básico I	72
Estágio Básico II	72
Estágio Básico III	72
Estágio Básico IV	72
Estágio Básico V	72
Psicoterapia Psicanalítica	72
Psicoterapia Existencial e Humanista	72
Psicoterapia Cognitiva e Comportamental	72
Terapia Familiar	72
Trabalho de Conclusão de Curso I	36
Trabalho de Conclusão de Curso II	36
Atividades Complementares	162
<b>Carga horária total</b>	<b>2.934</b>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Participante:

Sou pesquisadora do Grupo de Pesquisa Identidades, Narrativas e Comunidades de Prática, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Estou realizando uma pesquisa sob orientação do Prof. Dr. Adolfo Pizzinato intitulada “A Construção dos saberes e Práticas Psicológicas na Formação do Psicólogo: Configurações de uma Experiência em Porto Alegre”, cujo objetivo é investigar a configuração das relações ensino/aprendizagem de práticas psicológicas no campo social em um Curso de Graduação de Psicologia.

Sua participação envolve o grupo de supervisão acadêmica que já está vinculado(a) ao Estágio Básico (II, III, IV) em questão, o que inclui levantar questões pertinentes e consideradas relevantes para o desenvolvimento da prática oportunizada no respectivo estágio, acerca de suas experiências sobre o tema, e a posterior elaboração de um diário de campo para levantamento das informações relatadas que será utilizado se você assim o permitir para posterior análise de conteúdo.

A participação nesse estudo é isenta de despesas, bem como não haverá ganhos diretos advindos desta pesquisa. Sua participação é voluntária e, portanto, se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Você terá acesso aos resultados desta pesquisa através da Dissertação de Mestrado e ao entrar em contato com a aluna e ou Professor orientador desta pesquisa para esclarecimentos e tirar dúvidas. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas (os) pesquisadoras(as), através do telefone (51) 3320-3550 - Ramal 7748 ou (51) 91519471 e pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, fone (51) 3320-3345.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
Mestranda: Carla Fabiane Wojciekowski  
Matrícula: 11190572-5

\_\_\_\_\_  
Orientador: Prof. Dr. Adolfo Pizzinato  
Matrícula: 082814

\_\_\_\_\_  
Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do(a)  
Participante

\_\_\_\_\_  
Local e data



Centro Universitário  
**METODISTA**  
IPA

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA - IPA

CURSO: PSICOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**PROJETO: A CONSTRUÇÃO DO SABERES E PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CONFIGURAÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA EM PORTO ALEGRE**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acima, cujo objetivo é compreender a configuração das práticas em Psicologia em um Curso de graduação de Psicologia que está em processo de implantação. Pretende-se analisar como se constroem estas práticas e que possibilidades de formação são ofertadas. Busca-se compreender como se configuram as vivências dos estudantes em Estágios Básicos (EBs), a partir da análise do material discursivo dos espaços de supervisão acadêmica, onde objetiva-se compreender como se constroem as relações de ensino/aprendizagem de práticas psicológicas no campo social em um Curso de Graduação de Psicologia em um Centro Universitário da cidade.

Tratando-se de uma pesquisa participante, espera-se que a dupla inserção da pesquisadora-supervisora no projeto contribua para a discussão das diversas conexões entre teoria-prática-academia-campo de estágio e supervisão, as quais se propõe investigar no estudo. Ao partir-se da intervenção crítica no real, onde é delimitada e orientada a ação profissional aliada a um referencial teórico, diante das possibilidades/desencantos/desafios desses fazeres elencados na interlocução com os campos de estágio oferecidos aos estudantes de Psicologia em supervisão, compreende-se que a construção do saber ocorre diante do questionamento e a problematização da ação profissional dos psicólogos (as) em formação, bem como produz uma investigação sobre o cotidiano e às questões que nele se apresentam, conectando teoria e prática ("aprender-fazendo").

Considera-se que a inserção no espaço de supervisão acadêmica nos grupos de discussão-supervisão, aliada ao registro sistemático em forma do diário instiga a produção do exercício reflexivo e a análise da implicação tanto pelos estudantes-participantes quanto pela pesquisadora-supervisora. Neste sentido, a interação proposta pode ser entendida como um dispositivo de reflexão e significação, a partir da investigação de como se dá a construção das relações de ensino/aprendizagem de práticas psicológicas frente a uma formação profissional

TCLE aprovado pelo CEP-IPA em 23/07/2012

que se pretende ampliada e qual a sua relação frente às novas demandas de responsabilidade social, onde entende-se que o fato de escrever sobre a própria prática produz conhecimento.

Embora este estudo não possua gerar nenhum benefício imediato aos participantes, poderá trazer vários benefícios a longo prazo. A sua participação ajudará no desenvolvimento de novos conhecimentos, que poderão eventualmente beneficiar você e outras pessoas no futuro.

Os seus registros serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados deste estudo poderão ser usados para fins científicos, mas você não será identificado(a) por nome. Sua participação no estudo é voluntária, de forma que, caso você decida não participar, isto não afetará no tratamento normal que você tem direito. Você não terá custo nem receberá por participar. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Caso você tenha dúvidas ou solicite esclarecimento, entrar em contato com o pesquisador responsável professor(a) Dr. Adolfo Pizzinato Fone: (051)99553954 ou com acadêmico(a) Carla Fabiane Wojciekowski Fone: (051)91519471, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Metodista (IPA) pelo telefone (51) 3316-12-51.

Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do professor orientador: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador auxiliar: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**Observação:** O presente documento baseado no item IV das Diretrizes e Normas Regulamentadoras para a pesquisa em saúde, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96), será assinado em suas vias, de igual teor, ficando uma via em poder do paciente ou de seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

TCLE aprovado pelo CEP-IPA em 23/07/2012

Centro Universitário Metodista  
Rua Cel. Joaquim Pedro Siqueira, 80  
Bairro Rio Branco CEP: 90420-060  
Porto Alegre / RS  
Fone (51) 3316 1251  
[www.metodista.br](http://www.metodista.br)