

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA
ESCOLAR**

Um olhar através do estágio curricular supervisionado

Rosa Angélica de Mendonça Câmara

Natal – RN
Julho de 2004

Rosa Angélica de Mendonça Câmara

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA PSICOLOGIA
ESCOLAR**

Um olhar através do estágio curricular supervisionado

Dissertação elaborada sob orientação do Prof. Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto e apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal - RN

Julho de 2004

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A dissertação “Concepções e práticas da Psicologia Escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado”, elaborada por Rosa Angélica de Mendonça Câmara, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Nádia Maria Ribeiro Salomão _____

Prof^º. Dr^º. Herculano Ricardo Campos _____

Prof^º. Dr^º. Oswaldo Hajime Yamamoto _____

Na realidade, estamos nem no tempo de ontem, nem no tempo de hoje, mas no denominado “entretempo”, pois o dito “antigo” não acabou ainda e o “novo” não surgiu totalmente.

Maria Helena Novaes

Para
Câmara e Francisca, meus pais, Júnior meu
irmão presenças fundamentais
E, de forma muito especial,
Para Rômulo e João Guilherme
Incentivos constantes

Agradecimentos

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto, pelo investimento em meu crescimento acadêmico desde a graduação e pela paciência recorrente durante o período do mestrado.

Ao Grupo de Pesquisas Marxismo & Educação, por todas as reflexões compartilhadas e pela companhia na minha iniciação científica.

À Juliana e Késia pela grande ajuda no trabalho e por compartilharem comigo suas dúvidas e reflexões.

Ao professor Dr^o Herculano Campos, pelas orientações desde a graduação e participação nos seminários de dissertação, fato que me deixou muito grata.

Aos professores da Pós-Graduação em Psicologia da UFRN, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da Pós-Graduação, pela amizade ofertada.

Às amigas Fabiana Lima e Indira Caldas, pela força e ajuda que só podem ser dadas pelos amigos.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Cilene, pela ajuda e paciência em todos os momentos.

Aos estagiários e supervisores de estágio da Psicologia Escolar por terem me ajudado a refletir sobre questões tão importantes para a nossa área de atuação.

Aos meus pais, por me incentivarem desde o início da minha vida, a vencer as dificuldades e por me darem as ferramentas possíveis para isto.

À Júnior, pela força que me dá desde sempre e por dar conta tão bem das minhas ausências.

À Rômulo por todo o incentivo dado, por me mostrar, principalmente, nos momentos em que eu não acreditava mais, que eu era capaz.

À João Guilherme, que com seus pontapés atuais me ajudaram bastante a permanecer acordada e finalizar o trabalho, além de também ter sido estímulo nesses últimos momentos.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, por viabilizar meus estudos no Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Sumário

RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL	20
As origens da Psicologia Escolar no Brasil	20
A Psicologia Escolar nos tempos atuais	23
Atuação do psicólogo escolar: modelos norteadores	26
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA	29
A formação acadêmica em Psicologia voltada para a área escolar	29
Estágio curricular supervisionado: Importância e regulamentação	31
Experiências de estágio em Psicologia Escolar	38
O estágio curricular supervisionado na UFRN	41
CAPÍTULO III – A PESQUISA	45
Número de relatórios pesquisados	47
Distribuição dos relatórios pelos anos pesquisados	48
Distribuição dos estagiários pelo sexo	50
Supervisores acadêmicos	52
Número de experiências de estágio com supervisores de campo	55
Locais de estágio com supervisores de campo	56
CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES DE PSICOLOGIA ESCOLAR	59
Concepções apontadas pela literatura nacional	59
Concepções reveladas nos estágios curriculares supervisionados	62

CAPÍTULO V – PRÁTICA DOS PSCÓLOGOS ESCOLARES	67
Prática dos psicólogos escolares – nacional e local	67
Prática dos estagiários nas instituições educativas	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	88
APÊNDICES	105

RESUMO

A Psicologia Escolar, apesar de apresentar dificuldades, principalmente relacionadas ao papel que deve ser desempenhado por seus profissionais nas instituições educativas e à inserção dos mesmos no mercado de trabalho, é uma área em crescimento. A formação acadêmica, além de outras instâncias, desempenha um importante papel nos problemas enfrentados pela Psicologia Escolar. Este trabalho constitui-se em uma investigação das concepções de Psicologia Escolar e da prática nas instituições educativas, sob o ponto de vista da formação acadêmica, representada pelo estágio curricular supervisionado. O estágio curricular supervisionado foi escolhido por ser uma etapa representativa dentro do processo da formação. Para realizar este estudo, analisamos os relatórios de estágio, documentos elaborados ao final do estágio como requisito para aprovação nesta atividade curricular, das décadas de 1980 e 1990. Como resultados principais, destacamos a coexistência, durante a década de 1980, de dois modelos de atuação psicológica comuns no meio educativo, o modelo clínico e o educacional, com a predominância do primeiro modelo. Durante a década de 1990, ocorre essa mesma coexistência, porém a predominância passa a ser do modelo educacional. Percebemos que este último assume a posição de mais adequado, mas não consegue a consolidação. As atividades praticadas pelos estagiários evidenciam essa mescla entre os dois principais modelos de atuação. Na década de 1980, por exemplo, as atividades mais comuns foram a observação das crianças (45,9%), a orientação de professores (40,5%) e o psicodiagnóstico (37,8%), enquanto que em 1990, as atividades mais praticadas foram a participação em reuniões com equipe técnica (66,6 %), a orientação de pais (58,0 %), a orientação de professores (50,0 %) e o atendimento individualizado com alunos (41,6 %). As conclusões voltam-se para uma formação acadêmica, representada pelo estágio curricular supervisionado, em sintonia com o exercício profissional.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; concepções de Psicologia Escolar; modelos de atuação; formação do psicólogo; estágio curricular supervisionado.

ABSTRACT

School psychology can be considered a growing professional field in Brazil, in spite of the difficulties concerning both the role of the psychologists in the schools and the restrictions of the labor market. Professional training is one of the most problems faced by the area. The present study is an attempt to investigate the conceptions of school psychology and the practice of the school psychologists inside de educational agencies, from the point of view of the professional training, expressed by curricular supervised training. The reason for this choice was the important role played by supervised training in the process of professional training. To carry out this study, supervised training reports written in the 1980s and the 1990s used in the student evaluation process were examined. As the main results, we point out the co-existence during the 1980-decade of two models of psychological practice: the clinical and the educational, with the dominance of the first one. During the 1990-decade, we can observe the co-existence of the same models with the dominance (but not the hegemony) of the educational model, as shown by the activities of the students. In the 1980s, for instance, the most common activities were observation of the children (45.9%), teachers' guidance (40.5%) and psychodiagnostic (37.8%). In the 1990s, the main activities were participation in staff briefings (66.6%), parents' guidance (58.0%), teachers' guidance (50.0%) and students counseling (41.6%). Aspects related to the importance of professional training - represented by curricular supervised training - to the professional practice are discussed.

Key words: School psychology; conceptions of school psychology; models of psychological practice; professional training; curricular supervised training.

INTRODUÇÃO

Dentre as possibilidades de atuação em Psicologia, aquela relacionada à área Escolar se configura como uma área cuja indefinição da identidade profissional do psicólogo e a pouca penetração no mercado de trabalho desse profissional se apresentam como aspectos que merecem consideração. A multiplicidade de concepções que, por sua vez, promove uma gama de modelos de atuação, pode ser uma das razões que dificultam, tanto a construção de uma identidade profissional, como também a consolidação dessa área no mercado de trabalho.

O objetivo deste trabalho foi analisar, do ponto de vista da formação acadêmica da UFRN, representada pelo estágio curricular supervisionado, as concepções de Psicologia escolar existentes ao longo do tempo, assim como a prática desenvolvida pelos estagiários de Psicologia da UFRN nas instituições educativas.

Optamos por analisar essas questões a partir do ponto de vista da formação acadêmica, devido à grande importância da formação para os delineamentos futuros de uma profissão e escolhemos a via do estágio curricular supervisionado, dada a representatividade e o peso dessa atividade acadêmica na formação universitária.

O estágio supervisionado como atividade integrante do currículo de vários cursos de graduação do Brasil tem sido destacado como a etapa principal para o aprimoramento da futura atuação profissional.

Instituído oficialmente no Brasil através da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, o estágio curricular supervisionado é etapa efetiva da preparação prática para o exercício profissional posterior.

É comumente definido como “o conjunto de atividades supervisionadas, de

cunho profissionalizante, que legalmente o aluno deve cumprir para complementar seu currículo acadêmico.” (Witter, Gonçalves, Witter, Yukimitsu & Napolitano, 1992b, p. 182). Mais precisamente, trata-se de uma atividade acadêmica, eminentemente prática que, visando a intervenção, é realizada em instituições relacionadas à área específica de cada estágio e envolve três elementos básicos: o aluno-estagiário, o professor-supervisor e a instituição onde o estágio se realiza.

Especialmente em Psicologia, esse tema tem suscitado discussões por parte daqueles que se interessam pela temática da formação acadêmica. Nessa área, o estágio curricular representa a situação prática mais bem definida de todo o curso e é condição indispensável para a aquisição do diploma de Formação em Psicologia, que habilitará os futuros psicólogos a exercerem a profissão.

O estágio curricular supervisionado em Psicologia concede aos alunos a oportunidade real de colocar em prática os conhecimentos teóricos que foram adquiridos durante a graduação ou propicia, ainda, um contato maior com a futura atividade profissional, dando possibilidade, ao aluno, de passar por situações que poderão ocorrer posteriormente no exercício profissional.

Ao lado de sua inegável importância, algumas dificuldades são apontadas na estrutura dos estágios curriculares supervisionados em Psicologia (Costa & Holanda, 1996).

Dentre elas destacamos:

1. A definição de estágio: não existe um consenso acerca da definição adequada e isso dificulta a organização dessa atividade acadêmica.
2. Proliferação de “mão-de-obra” com baixos custos: existem muitas instituições que não contratam profissionais por priorizarem a contratação de estagiários, devido à baixa remuneração ofertada aos mesmos. Obviamente, essa não pode ser a única

razão para a aceitação do estagiário, por parte das organizações.

3. Atividades de estágio desvinculadas dos conhecimentos teóricos necessários à sua execução, como citado em Oliveira, Chermont, Glycério, César, Albuquerque e Caldas (1970): “o estagiário pode de início, ter que fazer um diagnóstico diferencial entre oligofrenia e esquizofrenia sem ter recebido treinamento em técnicas de aplicação de testes, em observação de comportamento ou ainda de diagnóstico em outro tipo de cliente” (p. 51-52).
4. Ausência de controle sobre as atividades desenvolvidas, tanto pelo estagiário quanto pelo supervisor, o que dificulta a avaliação da qualidade dos serviços prestados.

Todas essas dificuldades não retiram a importância dessa atividade acadêmica, apenas nos alertam sobre a necessidade de constantes revisões para o aprimoramento dessa etapa da formação.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa utilizamos uma análise documental abrangendo os relatórios de estágio da área da Psicologia Escolar no período de 1981-1999. Foram resguardados o sigilo acerca das identidades tanto dos estagiários como dos supervisores acadêmicos e de campo.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1ª Etapa - Recuperação e catalogação dos relatórios:

Procuramos recuperar e catalogar todos os relatórios de estágio da área escolar no período já referido. Para tanto, fez-se necessário realizar:

- 1) Busca aos relatórios de estágio que estavam armazenados no Laboratório de Psicologia:

Através da autorização do chefe do Departamento de Psicologia, recolhemos os relatórios de estágio em Psicologia Escolar que estavam no laboratório de Psicologia

para sala do Grupo de Pesquisas Marxismo & Educação, onde ficaram guardados durante o desenvolvimento da pesquisa.

2) Contagem do número de relatórios em cada ano pesquisado:

Procedemos à contagem dos relatórios, a fim de verificarmos o tamanho da nossa amostra.

3) Enumeração dos relatórios obedecendo a ordem dos anos pesquisados:

Essa enumeração foi realizada para facilitar a análise dos relatórios.

2ª Etapa - Leitura geral do material:

Para que pudéssemos iniciar o contato com o material a ser analisado realizamos uma leitura de forma “livre”, sem nenhum tipo de questão previamente determinada.

Decorrente dessa leitura, elaboramos um esquema (Apêndice A) e, posteriormente, uma ficha de análise (Apêndice B), para extrairmos as informações dos relatórios de estágio.

3ª etapa - Elaboração de um esquema de análise:

Enquanto líamos os relatórios, elaborávamos um esquema, contendo questões que nos chamavam atenção.

4ª etapa - Elaboração da ficha de análise:

Esta ficha foi elaborada a partir do esquema criado depois da leitura “livre” e também a partir dos tópicos mais comuns contidos nos próprios relatórios de estágio.

Possuía os seguintes blocos de questões:

- 1) Dados de identificação do estagiário
- 2) Aspectos gerais relativos ao estágio
- 3) Caracterização dos locais de estágio

- 4) Motivos que orientaram a escolha do estagiário pela área escolar e pelo(s) local(is) de estágio
- 5) Fundamentação teórica recebida pelos alunos durante o estágio
- 6) Atividades realizadas pelo estagiário
- 7) Atividades desenvolvidas na supervisão acadêmica
- 8) Avaliação do estágio pelo estagiário
- 9) Queixas apresentadas pelo estagiário
- 10) Auto-avaliação acerca da atuação nas instituições educativas
- 11) Sugestões elaboradas pelos estagiários
- 12) Espaço para a análise do pesquisador acerca das suas impressões gerais sobre cada relatório e cada experiência de estágio.

Além dessas questões, outras mais foram analisadas de acordo com as leituras constantes dos relatórios e também de acordo com questões específicas apontadas pela literatura especializada em formação acadêmica e na área da Psicologia Escolar.

5ª Etapa - Coleta de dados propriamente dita:

A coleta de dados ocorreu a partir da análise dos relatórios, primeiramente obedecendo a ficha de análise e depois procurando encontrar aspectos que não estavam presentes na ficha, mas que são amplamente apontados pela literatura especializada neste tema. Ou seja, tínhamos questões de análise que foram determinadas de forma prévia ao início da coleta e outras que foram acrescidas no decorrer da análise.

Os relatórios foram analisados respeitando a ordem cronológica de realização dos estágios (décadas de 1980 e 1990).

6ª Etapa - Categorização dos dados obtidos:

Após a coleta de todas as informações, partimos para a categorização das mesmas, seguindo basicamente os tópicos centrais da ficha de análise.

7ª Etapa - Caracterização dos estágios: “compreensão acerca das concepções e da prática dos estagiários”:

Depois de terminada a categorização das informações, partimos para a análise das mesmas. Optamos por realizar a comparação entre as experiências de estágio procurando focalizar as concepções de Psicologia Escolar e a prática dos estagiários ao longo do tempo.

Ao final da descrição de todas as etapas da pesquisa, é importante fazer um registro acerca da primeira etapa do trabalho: a recuperação e catalogação dos relatórios armazenados no Laboratório de Psicologia/UFRN.

Tomar posse (provisória) dos relatórios de estágio parecia, no início da pesquisa, uma tarefa simples, pois tínhamos a autorização do chefe do Departamento de Psicologia para esse fim e sabíamos que os relatórios estavam no Laboratório de Psicologia. Dessa forma, não parecia haver maiores dificuldades. Entretanto, para nossa surpresa, as dificuldades estavam só começando.

Os relatórios de estágio da área escolar da década de 1980 estavam *armazenados* (e não *arquivados*) dentro de caixas de papelão, porque, de acordo com o funcionário do Laboratório, haviam sido remetidos ao incinerador da universidade e só retornado, devido a problemas burocráticos. O funcionário nos informou, ainda, que não sabia o que iria acontecer com os relatórios; por isso, os mesmos estavam ainda “guardados” nas caixas. Os relatórios da década de 1990 estavam numa estante, misturados com relatórios de várias áreas e anos.

Acreditamos, portanto, que estes relatórios foram “recuperados” em um momento muito oportuno, porque é urgente ressaltar a falta de cuidado para com esse material tão representativo da nossa formação acadêmica e que faz parte da memória do curso de Psicologia da UFRN.

Em alguns relatórios encontramos as seguintes citações a esse respeito: “O presente relatório é importante então, para que sejam observados pontos positivos e negativos das intervenções, o que poderia ter sido feito e o que realizamos, as nossas sugestões, avaliações, enfim, uma conclusão geral de todo o nosso percurso do estágio” (R 7/97); “Embora emoções, sejam difíceis de traduzir em palavras, este relatório contém tudo o que foi vivenciado durante este ano tão importante para mim. Talvez, quem o ler não sinta, mas cada parágrafo ao ser escrito traz consigo recordações de alegrias, sucessos, fracassos, aprendizados, sentimentos de incapacidade, e muita ansiedade gerada pela incerteza quanto ao futuro” (R 6/97); “O relatório atende a diversas finalidades dentro do contexto acadêmico, percebe-se à sua relevância à medida em que ele passa a representar um documento permanente de consulta para futuros estagiários de Psicologia, servindo, também, como referência útil à pessoas que venham a se interessar pela área da Psicologia Escolar. Tal fator, faz desse relatório um marco concreto da nossa primeira vitória numa caminhada como psicólogos escolares” (R 8/98).

Diante dessa leitura, percebemos a importância conferida pelos estagiários ao relatório de estágio, como produto de uma atividade acadêmica tão importante dentro do contexto da formação do profissional em Psicologia. Faz-se necessário que o curso de Psicologia da UFRN também o valorize.

Com relação ao trabalho, o mesmo está organizado em cinco capítulos. No primeiro, está presente uma contextualização, na qual procuramos focalizar a Psicologia Escolar, concentrando-nos, principalmente, nas suas origens no Brasil, nas características dessa área que norteiam os trabalhos atualmente e nos modelos *que* influenciam a atuação psicológica dentro das escolas. Nosso objetivo foi observar, ainda que brevemente, as primeiras aproximações da Psicologia com a Educação, para que,

posteriormente, pudéssemos entender melhor como surgiu a multiplicidade de enfoques e modelos de atuação característicos da atuação nessa área da Psicologia.

No segundo capítulo enfocamos alguns aspectos sobre formação acadêmica, ressaltando o estágio curricular supervisionado como etapa primordial para a formação dos futuros psicólogos. Há, também, uma discussão sobre os principais pressupostos da Lei que regulamenta esses estágios curriculares supervisionados. Discute-se, ainda, algumas experiências de estágio no Brasil; a organização do estágio curricular supervisionado na UFRN e o estágio da UFRN especificamente na área escolar. Nosso objetivo foi explicitar o porquê de investigarmos as concepções de Psicologia Escolar presentes nos estágios curriculares supervisionados e a prática dos estagiários.

Na terceiro capítulo apresentamos como a pesquisa foi realizada, ressaltamos aspectos referentes aos relatórios de estágio, principalmente o que foi possível obter dos mesmos e revelamos algumas informações que foram extraídas durante a pesquisa.

O quarto capítulo foi destinado aos comentários sobre as concepções de Psicologia Escolar e modelos de atuação, com a apresentação dos principais enfoques apontados pela literatura e das concepções que extraímos dos relatórios de estágio.

No quinto, nos detivemos na prática psicológica dentro das instituições educativas e revelamos como se deu a prática dos estagiários de Psicologia Escolar da UFRN ao longo de quase vinte anos – década de 1980 e década de 1990 – período de abrangência desta pesquisa.

Por fim, concluímos com um resumo sobre o estágio em Psicologia Escolar na UFRN e sobre a evolução desta área da Psicologia sob o prisma da formação acadêmica, pela via do estágio curricular supervisionado.

CAPÍTULO I

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

As origens da Psicologia Escolar no Brasil

Para entendermos os delineamentos da Psicologia Escolar no Brasil e no estado do Rio Grande do Norte, bem como os seus modelos de atuação atuais, precisamos examinar, ainda que brevemente, as origens dessa área da Psicologia em nosso país.

O período colonial foi muito fecundo para a elaboração e a transmissão dos conhecimentos psicológicos. Nesta época, refletem-se as influências dos europeus e também aspectos próprios da cultura indígena como, por exemplo, as práticas educativas com as crianças, nas quais os índios revelavam um cuidado e um afeto muito grande pelas mesmas, que participavam desde cedo da vida da família e da comunidade indígena. (Massimi, 1990).

Nesse período, várias obras são apontadas como introdutórias da história da Psicologia brasileira, dentre as quais destacamos *Os sermões 15 vols.*, padre Antônio Vieira, de 1696; *A arte de criar bem os filhos na idade de puerícia*, Alexandre de Gusmão, de 1685 e *Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, Manoel de Andrade Figueiredo, de 1722. Esses textos são sobre Política, Teologia, Medicina, Pedagogia, Moral e outros assuntos. Eram temas do interesse da elite cultural da época colonial e, atualmente, são também assuntos de interesse da Psicologia instituída (Massimi, 1990).

Esses trabalhos não tinham o compromisso efetivo de construir ou sequer divulgar um saber psicológico. Os autores, em sua maioria, são religiosos ou políticos; homens de poder influenciados enormemente pela cultura européia.

De acordo com Pessoti (1988), de fato, nesse período existiram várias idéias de interesse para a Psicologia em diversas áreas do saber, mesmo sem a intenção clara de se construir uma Psicologia ou utilizar uma nomenclatura psicológica convencional.

Antunes (1998), estudiosa da História da Psicologia no Brasil, também aponta nessa época colonial a existência de estudos sobre fenômenos psicológicos, principalmente em áreas do saber tais como Teologia, Moral, Pedagogia, Política e Arquitetura. Esses trabalhos eram escritos por autores de formação jesuítica. Eram estudos sobre emoção, sentidos, autoconhecimento, diferenças raciais e outros temas relacionados diretamente à questão do controle político da população colonial.

Quando o Brasil deixa a condição de Colônia e passa a ser Império, a construção de uma Psicologia instituída fica mais próxima, pois surgem os Liceus Provinciais que formavam os alunos para ingressarem no ensino superior. Nessa mesma época surgem também as Escolas Normais. Nesses dois tipos de instituições, houve a ampla circulação dos conhecimentos psicológicos, principalmente nas Escolas Normais. Quando pensamos no início da história da Psicologia Escolar no Brasil, não podemos deixar de ressaltar a grande contribuição dada pelas Escolas Normais à sua consolidação.

Desde as origens do ensino, percebe-se nas Escolas Normais a grande relação entre a Pedagogia e os conhecimentos psicológicos. Havia muitos livros de professores dessas escolas espalhados pelo Brasil, que tratavam de temas ligados à Psicologia (Pfromm Netto, 2001).

Um projeto de lei apresentado no Congresso Legislativo da província de São Paulo, por Paulo Egídio, em 1892, prevê a introdução, nas Escolas Normais, das cadeiras de Psicologia e Lógica. Em 1893, a disciplina “Psychologia” começa a ser ministrada no quarto ano do curso da escola de São Paulo. Pela primeira vez o ensino de

Psicologia foi considerado obrigatório para a formação dos professores paulistas (Massimi, 1990).

As Escolas Normais também são responsáveis pela criação dos primeiros laboratórios de Psicologia do Brasil. Destaque deve ser dado à instalação de um laboratório de Psicologia pedagógica, por Lourenço Filho, em 1897 (Pfromm Netto, 1981).

Em 1890 é decretada a Reforma Benjamin Constant, na qual o conhecimento psicológico é tornado obrigatório nos currículos de todas as Escolas Normais.

O início do século XX foi marcado por uma maior credibilidade na educação, uma vez que esta passa a ser vista como a grande responsável pelo desenvolvimento da sociedade. A relação Pedagogia-estudos psicológicos foi, então, altamente reforçada.

Neste período, a trajetória da Psicologia em direção à Educação pode ser dividida em três momentos específicos:

- De 1906 a 1930 - Na vigência do modelo econômico agro-exportador, quando a maioria da população brasileira não tem acesso à escola, a Psicologia desenvolve-se em laboratórios e está voltada para experimentação à maneira européia. É uma prática ainda muito restrita.
- De 1930 até a década de 1960 - Na vigência do modelo econômico de substituição das importações, e com a necessidade de qualificação da população para o trabalho, a Psicologia caracteriza-se por realizar diagnósticos, fazendo a seleção dos “mais aptos”. Utilizam-se amplamente os testes psicológicos, realizando-se avaliação da prontidão escolar.
- De 1964 até 1977 - Em plena vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas

materiais e ideológicas da nova ordem, a Psicologia passa a ser praticada de forma mais direta nas escolas, atingindo uma população mais significativa.

Através da Lei 4.119, em 1962, a Psicologia torna-se uma profissão. Os cursos do país teriam que seguir normas que fixavam um currículo mínimo com duração de cinco anos. Nessa década, a Psicologia preocupou-se com aspectos sociais dos problemas educacionais, mas a partir de uma perspectiva assistencialista e conservadora. São colocados em prática, trabalhos na área da Psicologia Escolar para remediar ou prevenir o padrão inadequado dos grupos minoritários (Yazlle, 1990).

Quando a Psicologia inseriu-se na educação, no Brasil, de forma mais ostensiva, prioritariamente estava empenhada em selecionar, orientar e adaptar, com o objetivo principal de diminuir o fracasso escolar, ou justificar os casos de “inadaptação” ao ensino, sem questionar o papel da escola, e o porquê dos seus problemas.

Os serviços psicológicos desempenhados nas escolas se caracterizavam pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes especiais, diagnóstico e encaminhamento para serviços especializados. Era uma atuação marcadamente remediativa, com nuances do modelo médico dentro da situação escolar (Patto, 1984).

A Psicologia Escolar nos tempos atuais

Atualmente, a Psicologia Escolar não tem mais como atribuições selecionar e adaptar. Porém, apesar de ser uma especialidade em pleno desenvolvimento, ainda enfrenta contradições e dificuldades.

Com o decorrer do tempo, esta área vem apresentando algumas modificações no Brasil e no mundo. Especificamente no Brasil, percebemos o início dessas mudanças a partir da década de 1980, com a idealização, sob um ponto de vista psicológico, de um

novo modelo para o tratamento das questões educacionais. Nessa mesma época, são desenvolvidas pesquisas apontando o próprio sistema escolar como integrante e gerador das dificuldades de aprendizagem e, também, do fracasso escolar, mostrando que os fatores desencadeadores do mesmo não se encontram exclusivamente, nem principalmente, centrados no aluno. Essas pesquisas revelam que as dificuldades escolares resultam da interação entre condições sócio-culturais, fatores intrínsecos ao sistema escolar e características psicossociais dos alunos (Patto, 1984).

Inicia-se, nesse período, a luta dos psicólogos escolares pela ampliação do mercado de trabalho e pela construção de um novo modelo de atuação na área escolar. Algo que permita aos psicólogos uma maior inserção social (Correia & Campos, 2000).

Atualmente, a luta dos psicólogos escolares não é muito diferente, pois buscam, principalmente, a definição do seu papel nas instituições educativas, a definição de um modelo de atuação psicológica para o trabalho no meio educacional e por uma consolidação da área no mercado de trabalho, algo que tem se mostrado muito difícil, uma vez que a Psicologia ainda não possui um espaço legalmente instituído nas escolas, tanto em termos nacionais quanto locais.

Uma pesquisa realizada no Rio Grande do Norte constatou a baixa frequência de psicólogos atuando nas escolas, principalmente no setor público de Educação. Analisando a distribuição dos psicólogos, percebeu-se que 86% dos mesmos estavam em escolas privadas e apenas 14% em escolas públicas (Jucá, 2001). Observou-se, também, que 63% dos psicólogos escolares estão atuando na capital e apenas 37% nas cidades do interior do estado, o que confirma dados da atuação em Psicologia de modo geral.

De acordo com Novaes (2003), também é preocupação atual do psicólogo escolar evitar o olhar psicologizante, as interpretações reducionistas e principalmente,

as atitudes profissionais alienadas, radicais ou individualistas. Segundo essa autora, na época da realidade virtual e da linguagem digital, o psicólogo escolar precisa estar aberto às mudanças, sendo imprescindível que possua criatividade, capacidade de buscar, relacionar e integrar aspectos que tornem sua atuação mais eficaz.

Maluf (2003) realiza o seguinte comentário a respeito da Psicologia escolar atual:

A nova Psicologia Escolar está se fazendo presente mais na prática do que no discurso. Os psicólogos escolares em cuja prática ela se manifesta, embora não sustentem um discurso único, desenvolvem ações compatíveis entre si, ou seja, semelhantes. Eles atuam na elaboração de políticas educacionais, na instituição escolar, no planejamento e avaliação de programas de ensino, na capacitação de docentes, nas relações da escola com a família, no enfrentamento dos problemas de aprendizagem e de ensino, no atendimento educacional a portadores de necessidades especiais, na supervisão de estágios em cursos de Psicologia, em postos de saúde, em consultórios particulares, na docência no ensino superior. (p. 138)

Para Guzzo (2001), atualmente, ser psicólogo escolar para o Brasil:

(...) é conhecer as necessidades de todas as crianças, ricas e pobres, capacitadas e deficientes, abandonadas e acolhidas por suas famílias; (...) é estar perto do professor no dia-a-dia, seja na creche da prefeitura ou na escola maternal particular, nas escolas de todos os níveis; (...) é sair do gabinete e olhar a realidade tal como ela se apresenta; (...) é assumir muito trabalho pela frente com um sentimento de urgência e uma disposição de realizar o que não está pronto;

(...) é estar presente nas escolas, na maioria das vezes, transformando a demanda clínica numa demanda educacional, transformando a demanda individualizante, numa demanda institucional, que dê conta do todo, de todos os espaços da escola (p.89).

Atuação do psicólogo escolar: modelos norteadores

Como discutimos anteriormente, o início da prática psicológica nas escolas foi marcado por uma perspectiva individualizante e diagnosticadora. Esse foi o modelo inicial de atuação do psicólogo escolar que ainda pode ser encontrado fundamentando algumas atuações psicológicas dentro das instituições educativas.

O atendimento individualizado ao aluno, com base apenas nas queixas do professor, estruturou, então, o tão discutido “modelo clínico ou psicométrico” de atuação, criando a denominação de “psicólogo escolar clínico”, que atuava, segundo Reger (1964), em três níveis básicos que variavam em ordem crescente de sofisticação: no nível mais baixo, ele aplica testes para obter o Quociente de Inteligência (Q. I.) do aluno com algum problema. No segundo nível, ele faz psicoterapia na escola, além de aplicar testes. No nível mais sofisticado, ele atua como consultor de saúde mental.

Porém, com o surgimento dos cursos de Psicologia em todo o Brasil e o desenvolvimento de pesquisas apontando o próprio sistema escolar como gerador das dificuldades de aprendizagem, ocorre o aparecimento de novos modelos de atuação para o Psicólogo dentro das escolas.

A implicação de todos os envolvidos no processo educacional para o entendimento do fracasso escolar estrutura o modelo de atuação voltado para o ambiente escolar, sem nenhum tipo de centralização. Um modelo preventivo, onde o psicólogo desenvolve uma atuação significativa para a escola, para a sociedade de maneira geral, e para todo o sistema educacional.

A visão internacional da área da Psicologia Escolar recomenda a preparação do psicólogo no modelo de um cientista-prático, em que a ciência alimenta a prática que, por sua vez, retroalimenta a ciência para a busca de respostas a novas questões. É

recomendado, também, um modelo de atuação que considere todo o contexto educacional e não realize nenhum tipo de centralização. Algo que forneça subsídios para uma prática relevante do ponto de vista social. (Wechsler, 2001).

Reger (1964) propõe um modelo em que o psicólogo assuma o papel de educador, o qual teria a função de auxiliar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional, através da aplicação dos conhecimentos psicológicos.

Ribeiro e Guzzo (1987) apontam o psicólogo na escola como um especialista que colabora com outros especialistas, fazendo parte de uma equipe de profissionais que atua como uma entidade global, mesmo com funções distintas.

Witter (1993) sugere que, através da ênfase na pesquisa, o psicólogo, dentre outras coisas, trabalhe de forma interdisciplinar, melhore os instrumentos de avaliação, atue preventivamente e avalie a eficácia desses programas de intervenção. Nesse sentido, o uso de testes pode ainda ser considerado se, em vez de diagnosticar e rotular, for usado como instrumento qualitativo.

De acordo com Guzzo (2001), os modelos de atuação para o psicólogo escolar devem, acima de tudo, ser contextualizados. Os psicólogos escolares brasileiros precisam caracterizar as escolas em que trabalham, procurando encontrar quais são as reais necessidades destes espaços, e o que pode ser feito neles. É necessário também manter uma atuação em conjunto com os profissionais de Educação, a fim de que se possa realizar um trabalho de maior qualidade e repercussão.

Porém, é justamente isso que falta à Psicologia Escolar no Brasil. Desenvolver modelos de atuação profissional que sejam condizentes com o contexto social, político e econômico do país.

Atualmente, a Psicologia Escolar esforça-se para privilegiar questões relacionadas à promoção do desenvolvimento psicológico, considerando a prevenção

como seu eixo principal. Procura distanciar-se das intervenções voltadas essencialmente para diagnósticos e intervenções individuais. É dada ênfase ao contexto educacional e suas dificuldades.

Passa a ser visto como eficaz um modelo de atuação profissional chamado de proativo, onde toda a intervenção psicológica passa a ter um caráter sistêmico, com focos mais em grupos do que em indivíduos. (Guzzo, 1999).

Porém, em geral, a formação acadêmica insuficiente torna difícil a possibilidade de desenvolvimento desse modelo, considerado mais eficaz pela maioria dos teóricos especializados nesta área. (Del Prette, 2001).

Mello (1975) já apontava, como uma possível solução para esse problema, a articulação, através de pesquisas, entre a formação acadêmica e atuação profissional, seja em termos de uma melhor avaliação das demandas verdadeiras da área, seja em termos de uma avaliação crítica dos modelos que estão sendo utilizados para atender a essas demandas.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA

A formação acadêmica em Psicologia voltada para área escolar

A importância conferida às nossas vidas pela atividade profissional transforma a formação acadêmica, etapa básica do exercício profissional, em uma preocupação constante em várias áreas do conhecimento, dentre elas, a Psicologia. (Witter, Witter, Yukimitsu & Gonçalves, 1992a).

De acordo com Guzzo (2001), formar psicólogos para atuar na área da Psicologia Escolar não é uma tarefa simples. Além de ser bem formado em Psicologia, o profissional precisa ser preparado para atuar em contextos educacionais.

Para essa autora, as principais dificuldades na formação do psicólogo escolar no Brasil, podem ser agrupadas em três grandes categorias:

1. aquelas provenientes do currículo de formação geral e específica, desenvolvido pelas agências formadoras;
2. outras, advindas da ausência de modelos de atuação profissionais específicos para a realidade brasileira;
3. e, por último, as dificuldades inerentes à ausência de uma exigência para a formação específica dos usuários dos serviços em Psicologia em geral e também dos serviços de Psicologia Escolar.

Apesar da formação ser dita generalista, frequentemente os estudantes e estagiários queixam-se dos direcionamentos do curso para a área clínica. As queixas mais comuns giram em torno da pequena quantidade de disciplinas de outras áreas, principalmente disciplinas relacionadas à Educação, e da pequena oferta de estágios em

algumas universidades. Outra queixa bastante comum diz respeito à importação de modelos de atuação profissional advindos de outras realidades e aplicados no Brasil.

Guzzo (2001) faz o seguinte questionamento: “como deve ser a formação *para e em* um determinado contexto e cultura ? Deveria o psicólogo de São Paulo receber uma formação com ênfase diferente em algumas áreas se comparado com os psicólogos do Nordeste, por exemplo?” (p. 76).

Diante dessas dificuldades, faz-se necessário repensar a forma como essa preparação acadêmica vem sendo processada. Segundo Gonçalves (1994), a formação não tem sido adequada, principalmente para a atuação na área Escolar, pois, em geral, faz com que o profissional dentro das escolas não atue de acordo com a realidade educacional do país. Este aspecto, associado a uma ênfase na formação do psicólogo para a área clínica e para uma atuação que privilegia o modelo médico-remediativo, impõe dificuldades para que o psicólogo escolar desenvolva uma atuação abrangente e significativa, atendendo, de fato, às necessidades do contexto educacional.

Em pesquisa nacional apoiada pelo Conselho Federal de Psicologia, Gomide (1988) assinala a necessidade de repensar o modelo adotado pelas instituições de ensino superior na formação do psicólogo e de buscar um “outro entendimento da atuação do psicólogo, que não seja elitista e seja mais voltado para o social” (p. 84).

Observa-se, então, uma certa discrepância entre a nova proposta de atuação psicológica para as escolas e a formação acadêmica recebida pelos estudantes. Enquanto para a atuação valoriza-se um modelo centrado no ambiente escolar, sem a perspectiva remediativa e individualista, a formação acadêmica, na maioria dos cursos, ainda está pautada no antigo modelo clínico e psicométrico. Felizmente, é cada vez maior o número de pesquisas na área da Psicologia Escolar que questiona e propõe sugestões tanto em relação à formação acadêmica, quanto à atuação profissional.

Estágio curricular supervisionado: importância e regulamentação

A importância do estágio curricular supervisionado é apontada por todos aqueles que escrevem sobre o tema formação acadêmica. Especificamente, para a formação em Psicologia essa é uma etapa crucial, pois representa a tão esperada “hora da prática”. Os estágios também são valiosos momentos para questionamentos, inspirações e para formação ética dos futuros profissionais.

A prática de estágio mobiliza nos alunos sentimentos contraditórios: o prazer e o medo de sair da sala de aula, significa a passagem tão esperada da situação de estudante para a de profissional.

Gonçalves (1999) afirma que o preparo do profissional dentro da universidade ocorre através de serviços prestados à comunidade nos estágios curriculares e é através dessa experiência profissional que o “saber fazer” em ciência transpõe os muros da universidade.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação e com a Câmara de Educação Básica, o conceito de estágio supervisionado consolidou-se, historicamente, no Brasil, ligado ao conjunto das leis Orgânicas do Ensino Profissional, definidas no período de 1942-1946. Nesta época, os estágios supervisionados eram vistos como “etapa preparatória” para a ocupação de postos de trabalho. Representavam oportunidade aos alunos da formação industrial, comercial ou agrícola de conhecerem *in loco* ou *in service* aquilo que lhes era ensinado nas escolas. (Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2003).

Com o processo de industrialização incrementado no Brasil, a partir das décadas de 1940 e 1950, e com o incentivo à política de substituição de importações, houve uma modificação geral na educação brasileira, principalmente no que diz respeito à retirada

das barreiras existentes entre os cursos secundários e superiores de um lado, destinados à formação “das elites” e, de outro, os cursos profissionalizantes, “destinados aos filhos dos operários”. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, essa barreira foi removida, em parte, com a Lei da Equivalência de Estudos, consolidada no início da década de 1960 com a primeira LDB, a Lei Federal nº 4.024/61. Porém, foi na década de 1970, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71 que os estágios curriculares supervisionados ganharam força e cresceram em importância, principalmente porque um parecer do extinto CFE, de nº 45/72, considerou o estágio supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas para os setores primário e secundário da economia, bem como para a área da saúde. (Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2003).

Esse novo conceito de formação profissional provocou a definição de uma legislação específica para o estágio supervisionado: a Lei Federal nº 6.494/77, regulamentada pelo Decreto Federal nº 87.497/82.

De acordo com essa lei o estágio supervisionado foi concebido como estágio **profissional** supervisionado. Entretanto, a atual LDB desvinculou a educação profissional da educação básica e, em decorrência desse fato, o Artigo 82 dessa Lei ampliou os objetivos e a abrangência do estágio supervisionado, previsto na Lei Federal nº 6.497/77.

É necessário ressaltar que apesar da existência dessa Lei que regulamenta os estágios no Brasil, as agências formadoras possuem uma margem de liberdade para estabelecerem normas e critérios próprios ao seu funcionamento.

Apesar da noção de estágio supervisionado ter origem na educação profissional, a própria legislação que o criou considera-o como sendo “estágio curricular.” A referida Lei, em seu Art. 1º, parágrafo 2º afirma: “Os estágios devem propiciar a

complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” (p. 1). (Faculdade de Vitória,2004).

O artigo 2º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, afirma: “considera-se estágio curricular, para os efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho em seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado.” (p. 1).(Faculdade de Vitória,2004).

E ainda, com relação à definição do estágio curricular, o Art. 3º do Decreto citado acima é também decisivo para essa questão e diz: “O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo.” (p. 1) (Faculdade de Vitória, 2004).

Para explicitar ainda melhor a natureza dos estágios curriculares supervisionados, é necessário ressaltar que esse decreto ainda dispõe que os estagiários deverão ser alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando efetivamente, profissionalizantes de segundo grau e supletivos, assim como cursos vinculados à estrutura do ensino público e privado, nos níveis superiores (Art. 1º). (p. 1) (Faculdade de Vitória,2004).

É importante, aqui, comentar o artigo 82 da Lei Federal de nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), também referente à regulamentação dos estágios supervisionados dos alunos do ensino médio e da educação profissional.

Esse artigo define que “os sistemas de ensino deverão estabelecer as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” O parágrafo único do mesmo artigo define que “o referido estágio não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na Lei Federal nº 6.494/77, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de segundo grau e supletivo.” Porém, por não ser empregado, o estagiário não tem direito aos benefícios assegurados aos demais empregados da empresa, como, por exemplo, vale-alimentação, vale-transporte, assistência médica, etc. Apenas por liberalidade a empresa pode conceder esses benefícios aos estagiários. (p. 8). (Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2003).

Para que seja comprovada essa ausência de vínculo empregatício faz-se necessário que seja celebrado entre as partes (concedente do estágio e estagiário) um Termo de Compromisso de Estágio. Além disso, a parte concedente do estágio deve verificar a regularidade da situação escolar do estudante pois a conclusão ou o abandono do curso, ou até o trancamento de matrícula, impedem a continuidade das atividades de estágio.

De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, aprovada pelo Parecer nº CNE/CES 0062/2004 em 19/02/2004, os estágios supervisionados “ visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (p.4). (Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Superior, 2004).

De acordo com essas diretrizes curriculares, os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico- cada um com carga horária própria. O estágio supervisionado caracterizado como básico, trará o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum; enquanto que os estágios específicos incluirão o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase proposta pelo curso. Ambos estágios deverão perfazer pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Ainda de acordo com as diretrizes curriculares, temos que, “é recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso”. (p.11) e “as atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas”.

(p. 12). (Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Superior, 2004).

Além desse reconhecimento legal, muitos profissionais afirmam que na maioria das vezes o estágio curricular repercute diretamente sobre a prática profissional subsequente. De fato, há uma tendência dos profissionais atuarem repetindo as atividades que desenvolveram durante o estágio curricular.

Araújo (1985) lembra que o estágio é fundamental para a formação profissional e que a ação do estagiário na escola, por exemplo, pode facilitar ou dificultar a formação de um conceito preciso sobre que papéis e em que probabilidade se pode esperar resoluções eficientes por parte do psicólogo.

Uma pesquisa realizada por Witter e colaboradores (1992), com 101 agências formadoras de todo o Brasil, a fim de compreender um pouco mais sobre a formação acadêmica em Psicologia, constatou que as agências formadoras, em geral, assumem a responsabilidade e o controle dos estágios mas, em geral, utilizam poucas formas de

controle de qualidade a respeito dessa atividade.

Outro dado apontado foi que na maioria das instituições pesquisadas, apenas o estagiário é avaliado, não sendo feita essa avaliação com o supervisor e, tampouco das atividades desenvolvidas nesse período. Foi visto também que, em geral, o motivo predominante para a escolha do supervisor é a experiência prática do mesmo e não a sua experiência na docência.

O aspecto relativo à supervisão é algo muito importante dentro da temática de estágio curricular supervisionado, apesar de não haver um item específico sobre esse assunto na lei que regulamenta os estágios.

Segundo a legislação (Lei nº 4.119, Decreto nº 53.464, o Decreto nº 79.822 e a Lei nº 5.766 - essa legislação é referente ao exercício profissional de psicólogo), mesmo que o docente de ensino superior exerça em suas atividades acadêmicas a profissão de professor de magistério superior e não a profissão de psicólogo, quando se tratar de um professor - supervisor, o mesmo deve, obrigatoriamente, estar inscrito em um Conselho Regional de Psicologia e cumprir as exigências legais de que trata a legislação acima citada. (CFP, 2004).

Um estudo realizado pelo Grupo de Psicologia Clínica da Associação de Psicologia aplicada (Oliveira et al., 1970) apresenta algumas reflexões a respeito da supervisão de estágio. Segundo esse estudo, o trabalho de supervisão pode ser conceituado como aprendizagem através de uma experiência supervisionada com os objetivos de:

- a) Proporcionar desenvolvimento profissional;
- b) Levar à formação de atitudes e hábitos profissionais, com relação ao manejo do material.

Dessa forma, não se pode conceder o direito de estágio a um estudante sem a devida supervisão profissional. (Costa & Holanda, 1996).

Em geral, considera-se que ser supervisor de estágio é um verdadeiro desafio, principalmente porque o docente deve questionar-se constantemente a respeito da sua profissão e tudo que está contido na mesma, suas continuidades e rupturas - e que adapte seus conhecimentos a uma linguagem acadêmica que possa ser compreendida pelos estudantes, a fim de que se tornem profissionais qualificados. Ideal seria que os alunos, ao final do período de estágio, pudessem responder às perguntas: O que posso fazer? Para quê? Para quem?

Algumas dissertações de Mestrado no Brasil foram dedicadas ao estudo do estágio curricular supervisionado. Dentre elas destacamos, Gonçalves (1994), que dedicou uma parte substancial do seu mestrado à análise do estágio em Psicologia Escolar no Brasil. Gonçalves realizou uma pesquisa com as 103 agências formadoras existentes na época, enviando um questionário pelo correio e efetuando contato telefônico para obtenção dos questionários. Conseguiu um retorno de 54 instituições, equivalente a 54% da população. Os resultados obtidos evidenciaram a ocorrência de 63% de mudanças curriculares, sendo 16,7%, referentes à área da Psicologia Escolar na década de 1980. As mudanças concentraram-se nos estágios curriculares. A autora analisou as mudanças e a estrutura dos estágios do último e penúltimo semestres das agências formadoras.

Destacamos, também, o trabalho de Benchaya (1993), centrado especificamente no estágio em Psicologia Escolar. O objetivo do referido estudo era comparar o estágio oferecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPa). A autora levantou dados relacionados à percepção do estágio em Psicologia Escolar, tais como o encerramento do estágio (procedimentos e

mecanismos de avaliação), sugestões de estagiários e supervisores para melhoria do estágio, concepção de Psicologia Escolar para os estagiários, entre outros aspectos.

Ressaltamos também um estudo de Witter e colaboradores (1992), no qual foram investigados aspectos relativos à estrutura, responsabilidade e controle de qualidade dos estágios supervisionados, verificando-se a ocorrência, ao longo do tempo, de mudanças em direção ao aprimoramento dos mesmos. Dentre as mudanças, destacamos a ampliação de opções de estágio (criação ou modificação de áreas), o credenciamento de supervisores, modificações na sistemática, estabelecimento de normas e reestruturação de serviços.

Experiências de estágio em Psicologia Escolar

Para que possamos ter uma melhor compreensão a respeito dos estágios curriculares supervisionados, apresentaremos algumas experiências de estágio realizadas em localidades do país: a da Universidade Gama Filho (UGF/RJ), da Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR), da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI/SC), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/MG), e da Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR).

De uma forma geral, os estágios nessas universidades, como em outros cursos de Psicologia no Brasil, são de caráter obrigatório e contemplam os vários âmbitos de intervenção - individual, grupal, institucional e comunitário.

Em geral, esses estágios curriculares supervisionados propõem-se a desenvolver as competências e habilidades básicas necessárias às práticas relativas às diferentes áreas de atuação do psicólogo e são requisito para obtenção do grau de psicólogo.

As diferenças em relação aos estágios concentram-se, principalmente, no

número de áreas ofertadas. Na UGF, por exemplo, os alunos têm a oportunidade – pelo estágio ser obrigatório - de estagiarem nas três áreas clássicas da Psicologia: clínica, Social e Organizacional e do Trabalho; na UFPR as áreas disponíveis são as seguintes: clínica, escolar e organizacional. Assim como na UGF, os alunos também têm que fazer estágio nas três áreas. (<http://www.ugf.br> e <http://www.ufpr.br>).

Em geral, as supervisões acadêmicas são realizadas em grupo e em algumas universidades, como a UGF, é requisito, para a realização do estágio, a presença de um supervisor de campo nas instituições.

Em todas estas universidades encontramos referência ao trabalho de conclusão de curso ligado ao estágio supervisionado; porém, em algumas instituições, como é o caso da UNIVALI, além do trabalho de conclusão de curso, todos os semestres são realizados Seminários de Estágio, aonde os estudantes e supervisores de estágio apresentam as atividades que estão sendo realizadas nos locais de estágio (<http://www.univali.br>).

Destacamos, ainda, os dois tipos de estágio realizados na Universidade Federal de Minas Gerais: um, chamado básico e, outro, estágio de formação profissional. No estágio básico as sugestões de atividade giram em torno de: laboratório, observação de situações e contextos, visita a instituições, participação em grupos de estudo, consultas e leituras em bibliotecas, aplicação e avaliação de instrumentos psicológicos etc. (<http://www.ufmg.br>).

O estágio de formação profissional é o estágio curricular supervisionado. O aluno deverá cumprir sete ou seis modalidades de estágio supervisionado de 60 ou 75 horas semestrais, respectivamente. O início desse estágio está previsto para o 9º período ou quando o aluno estiver integralizado 3405 horas (1875 horas de disciplinas do núcleo

básico e 1530 horas de disciplinas do núcleo de formação profissional). Esse estágio é conceituado da seguinte forma: “entende-se por estágio curricular qualquer atividade que propicie ao aluno adquirir experiência profissional específica, e que contribua, de forma eficaz, para a sua absorção pelo mercado de trabalho, enquadrando-se nesse tipo de atividade as experiências de convivência em ambiente de trabalho, o cumprimento de atividades com prazo estabelecido etc.” O objetivo é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações vivenciadas e a aquisição de uma visão crítica de sua área de atuação profissional. A avaliação do estágio é realizada a partir de conceitos e observações estabelecidos pelas fontes geradoras de estágio, em consonância com os parâmetros estabelecidos pelos docentes da UFMG. (<http://www.ufmg.br>)

Especificamente na área escolar, destacamos o estágio realizado na Universidade Estadual de Londrina, organizado para que os alunos possam realizar um diagnóstico institucional do local e, a seguir, possam desenvolver propostas de intervenção, avaliações e encaminhamentos. Os objetivos principais são: desenvolver postura crítica frente aos modelos e práticas educacionais vigentes e desenvolver repertório técnico adequado à atuação do psicólogo escolar de acordo com as necessidades das instituições.

O conteúdo programático do estágio obedece ao seguinte esquema:

Unidade I - Fundamentação teórica: Leituras relacionadas ao ambiente escolar.

Unidade II - Diagnóstico Institucional: Caracterização da instituição, identificação das necessidades e interesses institucionais, identificação dos fatores psicossociais envolvidos na problemática, análise dos dados e diagnóstico.

Unidade III - Planejamento e Intervenção: Identificação e análise de propostas de intervenção, definição de proposta(s) de intervenção(es) junto à instituição,

operacionalização da(s) proposta(s) de intervenção, avaliação/ realinhamento das estratégias de ação.

Considerando a diversidade de trabalhos existentes na área e que os mesmos são definidos pela demanda das instituições atendidas, cada supervisor será responsável por selecionar e indicar o referencial teórico adequado aos trabalhos sob sua responsabilidade, zelando pela atualização periódica dos mesmos.(<http://www.uel.org.br>).

O estágio curricular supervisionado na UFRN

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, criada pela Lei estadual nº 2.307, de 25 de junho de 1958, federalizada pela Leiº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, com plano de reestruturação aprovado pelo Decreto nº 74.211, de 24 de junho de 1974, é uma instituição universitária de caráter público, organizada sob a forma de autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte.

O curso de Psicologia - Formação de psicólogo e Bacharelado - foi criado pela Resolução nº 27/76- CONSUNI, de 06/07/1976, sendo reconhecido pela Portaria Ministerial nº 480/83, de 09/11/1982. Nesses vinte e seis anos de funcionamento, o curso passou por três reformulações curriculares (Resolução nº 031/80 - CONSEPE, de 13/02/1980; Resolução nº 177/1981- CONSEPE; e Resolução nº 101/1994). E está, em processo, uma nova reforma, em face da aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais, em 02/2004.

O curso oferece três tipos de habilitações: Habilitação - Formação de Psicólogo, com duração de cinco anos, 256 créditos em disciplinas obrigatórias e 28 em disciplinas

complementares; Habilitação - Bacharelado, duração de quatro anos, 218 créditos em disciplinas obrigatórias e 20 em disciplinas complementares e por fim a Habilitação em Licenciatura com duração de dois anos e meio e 17 créditos em disciplinas obrigatórias. A forma de ingresso no curso é através de vestibular. São oferecidas 45 vagas, com entrada apenas no 1º semestre. O reingresso é exclusivo para os alunos que concluíram uma das habilitações de Psicologia (Formação em Psicologia ou Bacharelado).

Os objetivos principais são:

- Oferecer uma formação acadêmica que contemple as características de uma universidade criativa, pluralista e comprometida com a realidade;
- Formar um psicólogo generalista crítico e reflexivo, comprometido socialmente, capaz de atuar em equipes multiprofissionais, um profissional autocrático e ético.

Para obtenção do grau de psicólogo, o aluno deve realizar um Estágio Supervisionado perfazendo um total de 540 horas, distribuídas em dois semestres letivos consecutivos (<http://www.cchla.ufrn.br/psicologia/historicocurso.htm>).

Atualmente, estão sendo oferecidos estágios nas áreas da Psicologia Social da Saúde (e/ou Saúde Coletiva), Psicologia Hospitalar, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia Jurídica.

O aluno deve optar por uma dessas áreas para a realização, no último ano do curso, do estágio curricular supervisionado. Essa situação de opção forçada por apenas uma área e apenas no último ano do curso é um dos problemas da estrutura curricular da UFRN, pois dificulta a formação acadêmica dos alunos. Apesar dessa atividade acadêmica não ser a única responsável por essa formação, é extremamente importante para a mesma e muito valorizada por parte dos alunos que anseiam em aprender a “ser psicólogos” e depositam toda essa ansiedade nesse período específico da formação.

Freqüentemente, os estudantes do curso de graduação de Psicologia da UFRN queixam-se da predominância, nas disciplinas, de um modelo clínico de atuação e da desvalorização do contexto em que estão inseridas as práticas psicológicas. Reclamam, também, da falta de unidade entre os vários cursos espalhados pelo Brasil, do distanciamento entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular e da pequena quantidade (carga horária) e pouca diversidade dos estágios curriculares (Yamamoto, 1990).

Segundo as Normas Internas do Estágio Curricular do Curso de Psicologia da UFRN, Resolução 273/92 - CONSEPE, de 15/12/92, o referido estágio tem por objetivo possibilitar ao aluno a aplicação dos conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos durante o curso, através de atividades práticas supervisionadas, visando ao desenvolvimento satisfatório da profissão.

Especificamente na área escolar, de acordo com a Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, o aluno deverá ser capaz de definir parâmetros de atuação do psicólogo escolar, considerando as relações da instituição educativa com a sociedade em que está inserida. Também deverá ser capaz de aplicar os conhecimentos e técnicas adquiridas ao longo do curso, através do desenvolvimento de atividades específicas para a realidade da instituição educativa. O estágio curricular supervisionado deverá ser realizado em instituições educativas, públicas ou privadas.

Para realizar a avaliação do estágio as atividades que foram realizadas devem estar devidamente documentadas, através da elaboração de planos de estágio e relatórios parcial e final.

Comparando a organização dos estágios curriculares supervisionados realizados em outras instituições com o da UFRN, percebemos que a diferença mais significativa é o número de áreas ofertadas para a realização do estágio e o período em que o mesmo é oferecido. Aspectos como por, exemplo, supervisão acadêmica e caráter obrigatório para conclusão do curso, são comuns para a maioria das instituições de ensino superior.

CAPÍTULO III

A PESQUISA

Como já foi dito anteriormente, para investigarmos as concepções de Psicologia Escolar a partir da ótica dos estágios curriculares supervisionados e a prática do estagiário ao longo do tempo, optamos por realizar uma análise dos relatórios de estágio dessa área da Psicologia no período de 1981-1999.

Os relatórios de estágio representam o produto final do próprio estágio curricular supervisionado. Na verdade, são elaborados dois relatórios, um parcial, ao término do primeiro semestre, e outro, completo, ao final do estágio. Para efeito da nossa análise, investigamos os relatórios elaborados ao final do estágio.

À medida que fomos analisando os estágios da década de 1990, percebemos que, com o passar do tempo, os relatórios foram ficando mais ricos em detalhes, principalmente no que diz respeito ao que ocorreu nas instituições educativas e em supervisão acadêmica.

Na década de 1980, de forma geral, os relatórios possuíam uma estrutura que obedecia ao seguinte ao esquema: havia uma introdução, onde, em geral, eram apresentados dados sobre a Psicologia e em seguida sobre a Psicologia Escolar; posteriormente, havia uma descrição das atividades que foram realizadas nas instituições, ou, então, a apresentação dos motivos pelos quais algumas atividades não puderam ser realizadas; em seguida, em alguns relatórios, eram revelados aspectos da supervisão acadêmica e, ao final, uma conclusão sobre o estágio ou sobre a instituição educativa, bibliografia e anexos. Muitas vezes, a fundamentação teórica estava evidente apenas nessa parte da bibliografia.

Na década de 1990, o esquema mais comum foi o seguinte: introdução -

primeiros contatos (início do estágio), desenvolvimento - caracterização da escola, plano de observação, projeto para o estágio, objetivos gerais para o estágio, metodologia empregada, atividades planejadas, atividades não executadas, atividades realizadas, conclusões, avaliações - auto-avaliação, avaliação do estágio, sugestões, fundamentação teórica, nessa parte, em geral, os estagiários resumiam os temas que foram discutidos em supervisão, bibliografia e anexos. Havia uma maior descrição de aspectos vividos nas instituições educativas e um detalhamento maior dos temas trabalhados em supervisão acadêmica.

Analisando os relatórios, foi possível reconstruir um pouco dos estágios curriculares supervisionados. O mais importante foi que essa análise nos propiciou recuperar aspectos dos estágios que dificilmente poderiam ser conseguidos por outro meio. Por isso, mais uma vez gostaríamos de ressaltar a importância desse material como algo útil para a história do próprio curso de Psicologia da UFRN e, no nosso caso específico, para a área da Psicologia Escolar.

Extraímos informações a respeito da distribuição, por sexo, dos estagiários, da condução da supervisão acadêmica e de campo, da quantidade dos locais de estágio, da carga horária semanal e total de cada estágio, dos objetivos gerais dos estagiários, do tipo de instituição em que foram realizados os estágios, do caráter público ou privado dessas instituições, das condições físicas e materiais das mesmas, assim como do tipo de clientela atendida e da equipe de funcionários.

Obtivemos, ainda, informações a respeito da receptividade das instituições aos estagiários, dos motivos que orientaram a escolha do estagiário pela área escolar e pelo local de estágio, da fundamentação teórica trabalhada durante o estágio, das atividades realizadas pelos estagiários em supervisão acadêmica e nas instituições, da avaliação do estágio pelos estagiários, das queixas apresentadas pelos estagiários ao longo do tempo,

da auto-avaliação elaborada pelos estudantes e das sugestões dos mesmos para o desenvolvimento das instituições educativas e melhoria dos estágios curriculares supervisionados.

Número de relatórios pesquisados

Na nossa pesquisa, conseguimos recuperar um total de 49 relatórios de estágio, desde o período de 1981, ano da primeira turma formada em Psicologia, até o ano de 1999, final da década de 1990.

Na Tabela 1 podemos visualizar o número de relatórios encontrados nas décadas de 1980 e 1990.

Tabela 1

Número de relatórios encontrados

Período	n	%
Década de 1980	37	76
Década de 1990	12	24
Total	49	100

Observa-se a grande predominância dos relatórios da década de 1980, chegando a um percentual de mais de 75% das experiências de estágio analisadas.

Acreditamos que essa diminuição do número de estágios na área escolar possa estar associada, principalmente, ao aumento da oferta de novas áreas para a realização dos estágios, havendo, portanto, uma distribuição dos alunos por um número maior de opções.

Distribuição dos relatórios pelos anos pesquisados

Na Tabela 2, podemos observar o número de relatórios por ano pesquisado na década de 1980. Esta informação nos dá a oportunidade de verificar se houve concentração de estágios em determinadas épocas.

Tabela 2

Distribuição dos relatórios na década de 1980

Ano	n	%
1981	01	3
1982	07	19
1983	08	21
1984	06	16
1985	04	11
1986	05	14
1987	01	3
1988	03	8
1989	02	5
Total	37	100

Os anos de maior concentração da década de 1980 foram 1983, 1982, 1984, 1986, 1985, e 1988. Ao longo destes anos, tivemos cinco supervisores de estágio. Nesses anos de maior concentração, houve um total de vinte e oito estudantes que realizaram estágio na área escolar, o que corresponde a cerca de 65% do total dos estagiários dessa década.

Na Tabela 3, podemos observar o número de relatórios por ano pesquisado na década de 1990.

Tabela 3

Distribuição dos relatórios na década de 1990

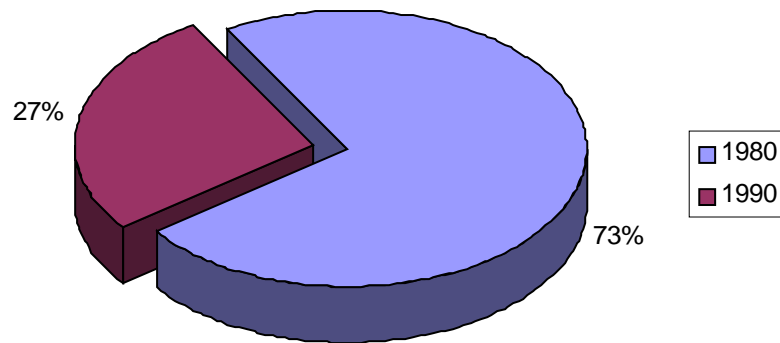
Ano	n ^o	%
1990	0	0
1991	2	17
1992	0	0
1993	1	7
1994	0	0
1995	2	17
1996	0	0
1997	2	17
1998	3	25
1999	2	17
Total	12	100

Na década de 1990, observamos uma distribuição mais homogênea e uma quantidade menor de experiências de estágio; o ano de maior concentração das experiências de estágio foi o de 1998, com três do total das doze experiências. Neste ano, tivemos dois supervisores de estágio e um total de quatro estagiários. Observemos a distribuição dos relatórios em cada ano pesquisado.

É importante ressaltar que o número de experiências de estágio não quer dizer número de estagiários, uma vez que tivemos alguns estágios realizados em duplas.

Na Figura 1 observamos o número de estagiários das décadas pesquisadas.

Figura 1. Distribuição do número de estagiários pelos períodos pesquisados

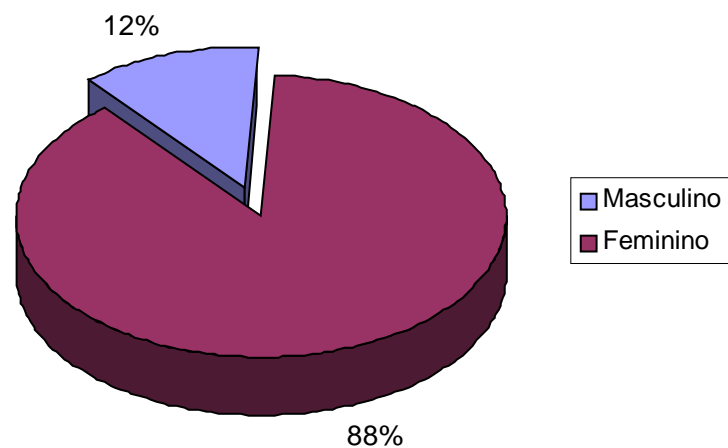


Na década de 1980, tivemos um total de 37 experiências de estágio; dessas, 6 foram realizadas em dupla. Na década de 1990, foram 12 experiências, sendo 4 dentre as 12 realizadas em dupla.

Distribuição dos estagiários pelo sexo

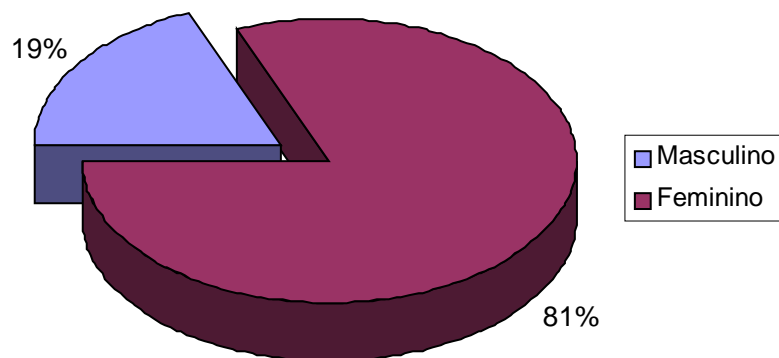
Observemos na Figura 2 a distribuição dos estagiários da década de 1980 de acordo com o sexo.

Figura 2. Distribuição dos estagiários por sexo na década de 1980



Na Figura 3, observamos a distribuição dos estagiários da década de 1990, de acordo com o sexo:

Figura 3. Distribuição dos estagiários por sexo na década de 1990



Esses dados confirmam pesquisas realizadas anteriormente, CFP (1988) e pesquisa realizada em 2001 pelo WHO (Instituto de Pesquisa de Opinião e Mercado) encomendada pelo Conselho Federal de Psicologia, que apontam o fato da Psicologia ser uma profissão cuja escolha dá-se quase que exclusivamente pelo sexo feminino. (CFP,2003).

No nosso estado, esse perfil não é diferente. Uma pesquisa realizada em 1997 apontava que 88,4% dos psicólogos dessa época eram do sexo feminino e apenas 11,6% do sexo masculino. (Yamamoto, Siqueira, & Oliveira, 1997).

A situação específica da Psicologia escolar no nosso estado também não é diferente, já que em um estudo realizado em 1996 havia um total de 99% de psicólogos do sexo feminino e apenas 1% do sexo masculino. (Yamamoto, Spinelli & Carvalho, 1996).

Posteriormente, em pesquisa realizada em 2001, do total de psicólogos que atuavam em escolas, cerca de 77% eram do sexo feminino, contra apenas 22% do sexo masculino. (Jucá, 2001). Evidenciamos que em relação às pesquisas anteriores houve um aumento do número de homens.

Para explicar essa predominância feminina, alguns autores apontam o fato da nossa cultura reforçar a dicotomia entre as profissões “próprias para homens” e aquelas “próprias para as mulheres”. De acordo com esses autores, apesar de todos os avanços da sociedade, a regra básica ainda seguida por muitos é aquela que prega que o homem é quem deve manter a casa, ou seja, é quem deve possuir o salário mais alto e a profissão que confere mais poder; enquanto que a mulher deve apenas se esforçar para complementar o salário do marido, sem haver a preocupação quanto à sua imagem social. (Rosas, Rosas & Xavier, 1988).

Em geral, são reservadas para as mulheres as profissões voltadas para o “serviço aos outros” ou o “atendimento ao próximo”. Daí o fato de “escolherem” a profissão de psicólogo ou qualquer outra caracterizada como “social” ou “feminina” pela sociedade. (Rosemberg, 1983)

Sabemos que as modificações que ocorrem na sociedade contribuem para a alteração progressiva desse quadro, mas pelo menos, no caso da Psicologia, percebemos que esse perfil de “profissão feminina” vem se repetindo ao longo do tempo.

Supervisão acadêmica

Outro resultado inicial da nossa pesquisa foi a questão da supervisão acadêmica, algo muito importante dentro da temática dos estágios curriculares supervisionados.

A escolha do estágio a ser realizado passa também pela escolha do supervisor.

No caso específico da UFRN, em que o estágio curricular supervisionado só é realizado no último ano, as expectativas em torno desse estágio e da figura do supervisor são ainda maiores.

A partir da análise dos relatórios, confirmamos esse sentimento de expectativa diante do supervisor e a grande influência que a supervisão acadêmica exerce sobre a condução dos estágios. Esse fato foi sentido principalmente quando o supervisor orientou muitos estágios e terminou por se afastar. Nesse momento percebemos uma mudança substancial na configuração dessa atividade acadêmica.

Dada a importância desse aspecto, apresentaremos os supervisores acadêmicos dos estágios em Psicologia escolar na década de 1980 e 1990 .

Na tabela 4 podemos encontrar os supervisores acadêmicos em Psicologia escolar da década de 1980.

Tabela 4.
Supervisores acadêmicos da década de 1980

Supervisor acadêmico	Número de supervisões	%
M.J.F.S	21	57
O.H.Y	09	24
L.P.L.H	04	11
L.B	02	5
C.N	01	3
Total	37	100

Verificamos a grande concentração das supervisões realizadas pela supervisora M.J.F.S. É interessante observar que M.J.F.S e O.H.Y concentraram mais de 80% das supervisões acadêmicas desta década.

Na Tabela 5 podemos observar, em cada ano pesquisado, a distribuição dos supervisores de estágio.

Tabela 5.

Distribuição dos supervisores pelos anos pesquisados

Ano	Supervisor acadêmico
1981	O.H.Y
1982	O.H.Y e L.P.L.H
1983	M.J.F.S e O.H.Y
1984	M.J.F.S e O.H.Y
1985	M.J.F.S
1986	M.J.F.S e C.N.L
1987	M.J.F.S
1988	M.J.F.S e L.B
1989	M.J.F.S e L.B

Observamos que um mesmo supervisor atuou em sete anos consecutivos e, outro, em quatro anos.

Na Tabela 6 podemos observar os supervisores acadêmicos em Psicologia escolar da década de 1990.

Tabela 6.

Supervisores acadêmicos da década de 1990

Supervisor acadêmico	Número de supervisões	%
M.C	04	33
R.F	04	33
H.R.C	03	25
C.N	01	9
Total	12	100

Nessa década, é necessário ressaltar que das doze experiências de estágio analisadas, onze concentraram-se nas mãos de apenas três supervisores acadêmicos. Mais uma vez, observamos a grande influência que pode ser exercida pela supervisão acadêmica na configuração dos estágios de um determinado período.

Na Tabela 7 observamos a distribuição dos supervisores de estágio, em cada ano pesquisado.

Tabela 7.

Distribuição dos supervisores pelos anos pesquisados

Ano	Supervisor acadêmico
1991	R.F
1993	R.F
1995	R.F e C.N
1997	M.C
1998	M.C e H. R. C
1999	H.R.C

Número de experiências de estágio com supervisores de campo

Assim como o supervisor acadêmico, o supervisor de campo também assume um importante papel na caracterização dos estágios curriculares.

Na tabela 8 podemos observar o número de experiências de estágio com supervisores de campo na década de 1980 e em quais anos esses estágios ocorreram.

Tabela 8.

Número de experiências de estágio com supervisores de campo (ano)

Ano	Supervisões de campo	%
1984	2	33%
1985	1	25%
1986	2	20%
1989	1	50%
Total/Década	6	16%

Cerca de 16% dos estágios curriculares supervisionados da década de 1980 possuíam supervisores de campo. Os supervisores de campo foram encontrados em quatro, dos nove anos analisados nessa década.

Locais de estágio com supervisores de campo

É importante revelar em que tipos de locais foram encontrados esses supervisores. Para tanto, observemos a Tabela 9.

Tabela 9.

Locais com supervisores de campo

Ano	Locais de estágio
1984	S.E.E.S.P. e C.E.
1985	C.E.
1986	C. E.
1989	C. E.

Foi positivo perceber que apesar de ser o início do curso de Psicologia no nosso estado, já tínhamos, desde esse período, psicólogos atuando nas escolas; porém, observamos que surgiram os mesmos locais, o que nos leva a constatar a pouca disseminação da atuação psicológica dentro das instituições educativas desde essa época.

Analisemos a década de 1990. Na tabela 10, observamos o número de experiências de estágio com supervisores de campo.

Tabela 10.

Número de experiências de estágio com supervisores de campo (ano)

Ano	Número de estágios	%
1993	1	100%
1995	2	100%
1999	2	100%
Total/década	5	42%

Quanto aos locais onde estavam os supervisores de campo, observamos na Tabela 11 a seguinte distribuição:

Tabela 11.

Locais com supervisores de campo

Ano	Locais de estágio
1993	C.E.
1995	E.V.
1999	C.E.C & C.E.

Apesar de o número de estágios da década de 1990 ter sido menor do que os da década de 1980, podemos afirmar que houve um certo aumento no número de estágios com supervisores de campo, se considerarmos que em cada ano dessa década em que surgiu a figura do supervisor de campo, sua presença foi observada na totalidade dos estágios ocorridos, enquanto que nos anos 80, a presença do supervisor de campo chegou, no máximo, a 50% dos estágios ocorridos. (isso apenas no ano de 1989, quando já estávamos nos aproximando dos anos 1990).

Apesar desse aumento, constatamos, através de pesquisas e leituras, que o mercado de atuação para os psicólogos nas instituições educativas ainda é muito restrito. Esse fato é consequência de uma série de dificuldades por que passa a Psicologia escolar, principalmente no que diz respeito à definição de papéis e formas de atuação. Outra razão diz respeito à questão legislativa, uma vez que essa categoria profissional ainda não possui um espaço de trabalho legalmente definido nas instituições educacionais.

Analisando a forma de ingresso dos psicólogos nas instituições educativas chama-nos atenção uma pesquisa realizada por Yamamoto et al. (1996), com o objetivo de traçar um quadro inicial da Psicologia escolar em Natal/RN. Este estudo apontou que dos onze psicólogos escolares participantes dessa pesquisa, cinco conseguiram trabalhar

nas escolas através de convites recebidos, dois, através de concurso público, dois, devido à mudança de função dentro da instituição e um, através da apresentação da proposta de trabalho.

Em pesquisa realizada por Jucá (2001) com o objetivo de caracterizar a Psicologia escolar do Rio Grande do Norte, são revelados os seguintes resultados quanto à forma de ingresso dos psicólogos nas instituições: convite (29%), concurso (16,1%), Proposta de trabalho oferecida (13%), apresentação do currículo (6,4%), através de estágio (3,2%), entre outros motivos. Dessa forma, percebemos que desde a década de 1990 até hoje, a forma de ingresso dos psicólogos nas escolas do estado ocorre prioritariamente através de convite e concurso público, no caso das secretarias municipais de educação.

Esses dados locais, da capital e do estado, diferenciam-se dos dados nacionais concernentes a todas as áreas de atuação do psicólogo. O estudo nacional de Pasquali (1988) apontava como formas mais comuns para ingresso nos locais de atuação, os recursos próprios, as relações pessoais, concurso, estágio e envio de currículo. De acordo com esse autor, dados locais não corroboram com dados nacionais porque esses fatores de contratação estão intimamente ligados às características sociais e econômicas de cada região.

No próximo capítulo iniciaremos a discussão a respeito das concepções da Psicologia escolar e apontaremos a concepção, ou as concepções, dessa área da Psicologia encontradas ao longo do tempo nos estágios curriculares supervisionados.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES DE PSICOLOGIA ESCOLAR

Concepções apontadas pela literatura nacional

De acordo com Pfromm Netto (2001), a Psicologia Escolar desenvolveu-se sendo uma especialidade bastante controversa. Essa controvérsia resultaria, primeiramente, da multiplicidade de enfoques, modelos e concepções existentes na própria Psicologia, depois, da variedade de perspectivas com que são encaradas a educação escolar e a escola na nossa sociedade, e, por último, devido à própria Psicologia Escolar, com os seus muitos enfoques e várias formas de atuação.

As primeiras atribuições da Psicologia escolar foram basicamente, diagnosticar e classificar as crianças com problemas de aprendizagem e de comportamento. O principal problema evidenciado nas escolas dizia respeito aos alunos que não aprendiam. A explicação para o fracasso escolar concentrava-se nesse problema, sem que se levasse em consideração a responsabilidade da escola diante do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cruces (2003), no final da década de 1970 e início da década de 1980 do século passado, começaram a aparecer várias críticas a respeito desse modelo que centralizava todas as “culpas” nos indivíduos, e a partir dessa época uma nova concepção de Psicologia escolar foi sendo instaurada. Surgiram modelos de atuação voltados para toda comunidade escolar: alunos, equipe técnica e pedagógica e os pais.

Para Benzi (1996), a atuação do psicólogo na escola possui diferenças significativas ao longo do tempo, sendo possível distinguir, com mais clareza, três enfoques: o clínico, o de solução de problemas e o de prevenção e promoção da saúde.

O modelo clínico é aquele cujo profissional possui uma postura remediativa e o foco de atenção é o indivíduo. As atividades praticadas pelo psicólogo escolar que segue esse modelo giram em torno da psicometria, com sessões de testagens, elaboração de psicodiagnósticos e encaminhamentos para atendimentos fora da escola. No modelo de solução de problemas, o psicólogo também atua de forma remediativa e o foco de sua atenção é a família, o professor ou a instituição. O aluno sai do centro do atendimento e o campo de visão do psicólogo aumenta. Por fim, no modelo de prevenção e promoção da saúde, o psicólogo escolar tem como objetivo prevenir possíveis distúrbios na aprendizagem e procurar também o desenvolvimento do aluno. A prática do psicólogo na escola dá-se através de consultoria, treinamento, capacitação, planejamento curricular, envolvendo toda a comunidade escolar.

Segundo Andaló (1984), se a Psicologia escolar for entendida como a aplicação dos conhecimentos psicológicos dentro das escolas para aumentar a eficiência do processo educacional e otimizar o processo ensino-aprendizagem, se trabalhando com o todo, sem centralizar suas atividades apenas nos alunos, então, o papel do psicólogo seria o de agente de mudanças, levando os profissionais da escola a refletirem criticamente sobre suas atuações e, principalmente, sobre o funcionamento da instituição como um todo. Esse modelo de atuação possui objetivos bem mais gerais do que aqueles propostos pela forma de atuação clínica. De acordo com esse modelo, a atuação do psicólogo escolar deveria ser pautada, prioritariamente, numa ação preventiva e não remediativa.

Atualmente, a Psicologia escolar esforça-se para privilegiar questões relacionadas à promoção do desenvolvimento psicológico, considerando a prevenção como seu eixo principal. Procura distanciar-se das intervenções voltadas essencialmente para diagnósticos e intervenções individuais. É dada ênfase ao contexto educacional e

suas dificuldades.

Porém, apesar do surgimento dessa nova perspectiva de atuação para o psicólogo escolar, o que ainda observamos é a convivência, lado a lado, do “antigo” modelo de atuação, pautado num referencial clínico e individualista de tratar os problemas educacionais e do “novo” modelo de atuação, voltado para intervenções mais abrangentes e adequadas ao desenvolvimento do processo educacional.

Almeida (2001) aponta que a identidade profissional do psicólogo escolar parece realmente situar-se entre dois modelos, oscilando de forma pendular entre o clínico (caráter curativo-terapêutico) e o preventivo (de caráter mais educacional e pedagógico).

Novaes (2003) afirma que “na realidade, estamos nem no tempo de ontem, nem no tempo de hoje, mas no denominado tempo “entretempo”, pois o dito “antigo” não acabou ainda e o “novo” não surgiu totalmente” (p.128).

Portanto, devido a essa multiplicidade de enfoques e concepções, a Psicologia Escolar tem sido alvo constante de questionamentos. Os mais comuns são: a quem serve de fato o psicólogo escolar ? Ele realmente é um agente de mudanças ? Como deve ser a sua atuação nas instituições educativas ? Que tipo de demandas tem recebido ao longo do tempo e como tem respondido às mesmas? De que modo tem contribuído para a eficácia do processo educativo?

Em geral, para responder a todos esses questionamentos, a formação universitária tem sido considerada insuficiente, uma vez que na maioria das instituições a formação ainda é pautada num referencial clínico e existem poucas disciplinas voltadas para o meio educacional.

O que mais se observa é que começa a ocorrer uma contradição entre a nova proposta de atuação psicológica para as escolas e a formação acadêmica recebida pelos

futuros psicólogos. Enquanto para a atuação valoriza-se um modelo centrado no ambiente escolar, sem a perspectiva remediativa e individualista, a formação acadêmica, na maioria das universidades, ainda esta pautada no antigo modelo clínico e psicométrico.

A seguir, analisaremos as concepções de Psicologia Escolar sob o olhar do estágio curricular supervisionado.

Concepções reveladas nos estágios curriculares supervisionados

Analisando os relatórios, percebemos que na década de 1980 havia forte presença do modelo clínico balizando as atuações dos estagiários; porém, já havia indícios da presença do novo modelo de atuação, aquele que valoriza todo o contexto escolar na investigação das dificuldades de aprendizagem. Quer dizer, havia a coexistência dos dois principais modelos de atuação psicológica dentro das escolas, com uma predominância para o modelo clínico.

Alguns aspectos contidos nos relatórios são evidências dessa realidade, como por exemplo: os próprios locais de estágio, uma vez que muitos estágios ocorreram em lugares onde a demanda é essencialmente clínica, como por exemplo: Secretaria de Ensino Especial (SEESP), Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outros ocorreram em lugares com demandas variadas como escolas e creches. Outros aspectos também servem como evidências, como por exemplo: os objetivos dos estagiários, a fundamentação teórica trabalhada nas supervisões, as atividades realizadas nas escolas e alguns comentários dos próprios estagiários contidos nos relatórios.

Com relação aos objetivos dos estagiários, nós percebemos que na década de

1980 os objetivos foram bastante variados, fazendo parte tanto do modelo clínico de atuação como do modelo educacional, apesar de mais uma vez, observamos a predominância do modelo clínico. Com maior frequência estão os objetivos voltados para a estimulação do desenvolvimento das crianças, para a reavaliação dos alunos para as classes especiais, prevenção e solução de problemas já existentes na escola, realização de trabalho interdisciplinar, entre outros.

A fundamentação teórica é mais um reflexo da coexistência entre o modelo clínico e educacional. Nesse período, surgiram temas relacionados à área escolar, à aplicação de testes, aos distúrbios neuróticos das crianças, à psicomotricidade, à orientação vocacional, a questões curriculares, ao teórico Piaget e às dificuldades de aprendizagem.

As atividades praticadas pelos estagiários nas instituições educativas também são indícios dessa mescla ocorrida entre o modelo clínico e o educacional. Apesar dessa mistura, observa-se também, nesse aspecto, uma predominância das atividades consideradas pertencentes ao modelo clínico de atuação.

Com relação aos comentários dos estagiários, encontramos as seguintes citações em alguns relatórios de estágio da década de 1980 a respeito da Psicologia Escolar e da atuação nas instituições: “... considero que a nível individual esse tipo de trabalho clínico consegue efeitos visíveis, palpáveis, todavia é necessário avaliar a relevância dessa atuação para a sociedade” (R 12/83), ou ainda: “...O principal papel do psicólogo escolar é o desenvolvimento dos alunos, principalmente a observação de problemas emocionais que estão interferindo no rendimento escolar” (R 7/82) , ou então: “...passamos por um verdadeiro dilema, entre seguir o que prega muitas vezes a formação e ocupar o lugar que é destinado ao psicólogo escolar ou ocupar outro papel, dentro de outro modelo que não o clínico” (R 15/83), ou ainda: “...Fica difícil ir contra

as expectativas dessa instituição, expectativas muitas vezes não condizentes com o modelo que se quer seguir, no caso, um modelo educacional” (R 31/86) , ou então: “...no curso de Psicologia vivíamos querendo aplicar um novo modelo de Psicologia Escolar, que atendesse às necessidades do indivíduo, respeitando-o como um todo, criticávamos os testes, que rotulavam as pessoas, não levando em conta o desenvolvimento biológico, social, a história e a condição de vida do indivíduo, por isso, junto com o supervisor, decidimos utilizar na escola o modelo educacional” (R 35/89).

Na década de 1990, observamos uma realidade semelhante à do período de 1980. Apesar de mais branda, ainda há a coexistência dos dois principais modelos de atuação para o psicólogo escolar, porém a predominância, nesse período, é do modelo educacional.

É como se o modelo educacional assumisse a posição do modelo mais adequado, mas não conseguisse a consolidação, seja por falta de preparo por parte dos estagiários, ou devido às demandas clínicas das instituições escolares.

Para revelarmos essa realidade, utilizaremos os mesmos aspectos que explicaram a coexistência dos modelos na década de 80 e a predominância do modelo clínico de atuação.

Com relação aos locais de estágio, percebemos que na década de 90 não há mais estágios que foram realizados em clínicas, ou em órgãos com demandas tipicamente da clínica, como ocorreu na década de 80. Nesse novo período, os estágios, na sua maioria, ocorreram em escolas e creches.

Quanto aos objetivos dos estagiários, percebemos a influência tanto do modelo clínico de atuação, quanto do modelo educacional, porém a predominância realmente foi do modelo educacional. Dentre os objetivos, destacamos: trabalhar de acordo com as

necessidades da escola, adquirir experiência para trabalhar em escolas, trabalhar com adolescentes, trabalhar os aspectos emocionais que estão interferindo no processo ensino-aprendizagem, esclarecer o papel do psicólogo escolar, dentre outros.

Com relação ao aspecto da fundamentação teórica, percebe-se que apesar de ter surgido temas relacionados ao modelo clínico, mais uma vez a predominância foi de assuntos relacionados ao modelo educacional. Destaque para temas como, por exemplo: Psicologia Escolar, teorias educacionais, dinâmica de grupo, Psicologia do Desenvolvimento, necessidades especiais, adolescência, funcionamento de creches e orientação sexual.

Nessa década, houve tanto atividades classificadas como clínicas, como educacionais. Porém, mais uma vez, observa-se a primazia do modelo educacional.

Destacamos alguns comentários dos estagiários a respeito das concepções de Psicologia Escolar que foram colocadas em prática pelos mesmos: “... O estágio foi muito importante pois, através dele, pude obter experiência para atuar na área escolar, pôr na prática tudo o que aprendi durante o curso e ter oportunidade de acompanhar de perto problemas de origem psico-educacional” (R 8/98), “... o estágio foi muito bom, no sentido de ter suprido algumas lacunas decorrente do próprio currículo do curso que é direcionado praticamente para a área clínica, dando-nos poucas informações na área escolar” (R 11/99).

Iniciada na década de 1980, a formação acadêmica em Psicologia na UFRN, mais precisamente a formação voltada para a área escolar, já nasceu em meio a mudanças nessa área, e vem mostrando que tem acompanhado essas mudanças e o panorama que está posto para a prática profissional, principalmente através do estágio curricular supervisionado.

Nossas conclusões voltam-se para um estágio curricular supervisionado, em sintonia com o exercício profissional, na área da Psicologia Escolar.

CAPÍTULO V

PRÁTICA DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

Prática dos psicólogos escolares- nacional e local

Um estudo de âmbito nacional realizado por Sass no ano de 1988 revelava que as atividades prioritárias realizadas pelos psicólogos escolares até então eram a orientação psicopedagógica, orientação a pais, aconselhamento psicológico, psicodiagnóstico, psicomotricidade e orientação a professores. Muitas atuações eram pautadas no modelo remediativo, priorizando um trabalho junto a alunos-problemas.

No ano de 1993, Wechsler e Guzzo apontavam que a orientação de professores (78%), atendimento a pais, individual ou grupal (70%), observação em sala de aula (60%), e encaminhamentos (50%) eram as atividades predominantes do psicólogo na escola. As autoras desse estudo destacavam que, apesar das atividades prioritárias serem caracterizadas como tradicionais, surgiam outras atividades, consideradas emergentes, como por exemplo: treinamentos (45%), ensino (40%), prevenção (38%), supervisão (37%), pesquisa (36%), avaliação curricular (35%), e consultoria (32%). Esses dados configuram-se como indícios do surgimento de novas formas de atuação para os psicólogos escolares.

Numa pesquisa realizada por Yamamoto et al. (1996) com os psicólogos escolares de Natal, é destacada como uma das atividades mais freqüentes o treinamento de professores (90%), apesar de terem surgido atividades consideradas tradicionais, como, por exemplo, aconselhamento e reeducação psicomotora.

Abrangendo todo o estado do Rio Grande do Norte foi realizada uma pesquisa que revelou como atividades mais freqüentes praticadas pelos psicólogos nas escolas: orientação de professores (54,8%), orientação a alunos (48,3%), reunião com pais (41,9%) e treinamento da equipe escolar (38,7%). (Jucá et al., 2001). As atividades citadas com maior freqüência, possuem como foco de atenção a comunidade escolar como um todo. Apesar de haver atendimento a alunos, realização de psicodiagnóstico, dentre outras atividades que configuram o modelo de atuação voltado para a centralização no indivíduo, percebe-se que o conjunto das atividades praticadas revela, ainda que de forma lenta, uma mudança no panorama da Psicologia Escolar no Rio Grande do Norte.

De acordo com Maluf (2003), um ensino embasado em concepções atualmente reconhecidas como equivocadas produziu práticas que privilegiaram uma perspectiva clínica de atuação, culpabilizando apenas os indivíduos por todos os problemas no meio educacional. Essa perspectiva de atuação ainda existe, mas há várias indicações da existência de novas práticas, quando se trata da Psicologia Escolar no Brasil. Para essa autora, a nova Psicologia Escolar está mais firme na prática do que no discurso, ou seja, é mais fácil visualizar novas atividades sendo realizadas nas escolas, do que propriamente uma mudança no discurso da formação acadêmica. Atualmente é comum observar psicólogos escolares desenvolvendo, nas instituições educativas, ações voltadas para o planejamento e elaboração curricular, capacitação dos docentes, melhoria da política pedagógica, enfim, ações que antes sequer faziam parte da imaginação desses profissionais.

Observaremos, a seguir, uma análise das atividades praticadas pelos estagiários de Psicologia escolar ao longo de quase vinte anos de existência do curso de Psicologia da UFRN.

Prática dos estagiários nas instituições educativas

Analisando os relatórios de estágio da década de 1980, o que nos chamou mais atenção foi encontrarmos, logo nas primeiras experiências de estágio, atividades consideradas como pertencentes ao novo modelo de atuação psicológica dentro das escolas, o modelo educacional.

Esse fato para nós, também foi percebido como indício da sintonia entre o estágio curricular supervisionado e o exercício profissional.

Como exemplo, destacamos uma experiência de estágio realizada no ano de 1981, onde estavam descritas, no relatório, as seguintes atividades praticadas na instituição educativa: "... caracterização da escola e da clientela atendida, levantamento das necessidades da escola, caracterização do ambiente físico, levantamento da relação da escola com a comunidade, participação em reuniões pedagógicas visando a elaboração de planos de aulas, atendimento de professores, orientação de pais, observação de crianças solicitadas pelos professores, pais ou direção, aconselhamento psicológico." (R1/81)

Esse exemplo revela a nova tendência da Psicologia Escolar, ao mesmo tempo que evidencia, também, a mistura ocorrida entre o antigo modelo clínico de atuação e o novo modelo educacional de atuação.

Para entendermos melhor as atividades praticadas na década de 1980, pelos estagiários de Psicologia Escolar nas instituições educativas, observemos a Tabela 12.

Tabela 12.

Atividades desenvolvidas pelos estagiários na década de 1980:

Atividades	F	%
Observação das crianças	17	45,9
Orientação de professores	15	40,5
Psicodiagnóstico	14	37,8
Orientação de pais	13	35,1
Diagnóstico da escola	13	35,1
Participação em reuniões pedagógicas	11	29,7
Atendimento individualizado a alunos	10	27,0
Reuniões pedagógicas com professores	10	27,0
Avaliação do currículo e planejamento escolar	5	13,5
Avaliação psicomotora	4	10,8
Tratamento de problemas de aprendizagem	4	10,8
Aulas/sala de aula	4	10,8
Treinamento/capacitação de professores	3	8,1
Encaminhamentos	3	8,1
Trabalhos na comunidade	3	8,1
Orientação psicopedagógica	3	8,1
Elaboração de laudos psicológicos	2	5,4
Reavaliação de alunos de classe especial	2	5,4
Palestras para os pais	2	5,4
Aconselhamento psicológico	2	5,4
Realização de curso em psicomotricidade	2	5,4
Realização de curso em Pedagogia terapêutica	2	5,4
Aplicação de jogos dramáticos	2	5,4
Avaliação das habilidades básicas de leitura e escrita	2	5,4
Elaboração de planejamentos escolares	1	2,7
Orientação vocacional	1	2,7
Avaliação psicopedagógica	1	2,7
Palestras com equipe da escola	1	2,7
Orientação profissional	1	2,7
Palestras para os alunos	1	2,7

Percebemos que dentre as atividades desenvolvidas, as que mais se destacaram foram: a observação das crianças (45,9%), a orientação de professores (40,5%), o Psicodiagnóstico (37,8%), a orientação de pais (35,1%), a participação em reuniões pedagógicas (29,7%), o atendimento individualizado aos alunos (27%) e a reunião

pedagógica com professores (27%). Mais uma vez, observamos o aspecto apontado anteriormente, ou seja, a coexistência dos dois modelos de atuação, o clínico e o educacional, apesar de verificarmos a predominância do modelo clínico, representada, principalmente, por algumas atividades, como por exemplo: o psicodiagnóstico e o atendimento individualizado aos alunos.

Observamos, também, que as demandas dessa época, em sua maioria, foram clínicas, o que pode ter contribuído para a predominância do modelo clínico nas atuações dos estagiários, além de uma certa influência recebida durante o período de formação acadêmica.

Apesar de termos encontrado atividades clássicas voltadas para o modelo clínico de atuação, nos surpreendemos com o surgimento de algumas atividades, como por exemplo: participação em reuniões pedagógicas (29,7%), reuniões pedagógicas com professores (27,0%), avaliação do currículo escolar (13,5%), treinamento/capacitação de professores (8,1%), encaminhamentos (8,1%) e trabalhos na comunidade (8,1%), atividades inseridas no novo modelo de atuação psicológica nas escolas discutido e começado a ser colocado em prática no âmbito profissional no final da década de setenta, início da década de 1980.

Partindo para análise da década de 1990, observamos uma tendência mais forte na utilização do modelo educacional na prática dos estagiários, apesar de ainda haver a presença de atividades consideradas como pertencentes ao modelo clínico de atuação.

Constatamos, também que, nessa época ainda existiam as demandas clínicas por parte das instituições educativas, mas em algumas instituições, já podem ser encontradas demandas voltadas, de fato, para o processo educacional e para o setor pedagógico da escola. Essa visão diferenciada da atuação do psicólogo na escola, permitiu-lhe atuar saindo um pouco do modelo tradicional de atuação. Como exemplo

desse fato, destacamos o seguinte trecho de um dos relatórios da década de 1990: “... A direção da escola considera importante a presença do psicólogo escolar com um profissional que deve integra-se a equipe técnica da escola, trabalhando em conjunto com a mesma, atuando principalmente nos planejamentos e nas modificações curriculares” (R 01/90).

Na Tabela 13 estão listadas as atividades praticadas pelos estagiários de Psicologia Escolar nas instituições educativas, durante a década de 1990:

Tabela 13.

Atividades desenvolvidas pelos estagiários na década de 1990

Atividades	n	%
Participação de reuniões com equipe técnica	8	66,6
Orientação de pais	7	58,0
Orientação de professores	6	50,0
Reunião de pais	5	41,6
Observação das crianças	5	41,6
Atendimento individualizado com alunos	5	41,6
Palestras para alunos sobre drogas, sexualidade e outros assuntos	5	41,6
Reunião com professores	4	33,3
Treinamento/ capacitação de professores	3	25,0
Reuniões com a psicóloga da escola	3	25,0
Formação de grupo de estudo com os professores	3	25,0
Diagnóstico da escola	3	25,0
Participação em festividades	2	16,6
Promoção de atividades de recreação	2	16,6
Dinâmica de grupo	2	16,6
Trabalho esclarecedor do papel do psicólogo escolar	2	16,6
Seleção para professores	1	8,3
Psicodiagnóstico	1	8,3
Realização de aulas-passeio	1	8,3
Aulas/ Salas de aula	1	8,3

As principais atividades desenvolvidas foram: Participação em reuniões com equipe técnica (66.6 %), Orientação de pais (58.0 %), Orientação de professores (50.0 %), Reunião de pais (41.6 %), Observação das crianças (41.6 %), Atendimento individualizado com alunos (41.6 %), Palestras para alunos sobre drogas, sexualidade,

entre outros assuntos (41.6 %).

Novamente, está presente a coexistência dos dois modelos de atuação, o clínico e o educacional, dessa vez, com a predominância do modelo educacional, representado, principalmente, por atividades, como por exemplo: Participação em reuniões com a equipe técnica da escola e formação de grupo de estudos com professores.

A partir da análise das atividades praticadas pelos estagiários de Psicologia Escolar, também podemos concluir que, do ponto de vista do estágio curricular supervisionado, a Psicologia Escolar do nosso estado acompanhou as modificações ocorridas nessa área da Psicologia em nível nacional.

Considerando essa situação, nos colocamos diante de uma questão primordial: “Por que o modelo educacional, presente em algumas experiências de estágio desde o início da década de oitenta, não se efetiva e promove o abandono do modelo clínico de atuação, ou ainda, por que há essa fixação nesse modelo clínico, tanto na formação acadêmica como no exercício profissional ? ”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste pesquisa nos fez perceber que a importância dos estágios curriculares supervisionados é ainda maior do que já supúnhamos. A partir da análise dos relatórios, pudemos observar que os próprios estagiários, também têm uma visão muito clara da importância desses estágios dentro do processo de formação acadêmica. Frequentemente, ao longo da pesquisa, nos deparávamos com comentários nos relatórios que confirmam o que afirmamos, como por exemplo:

O estágio oferece contribuição decisiva para o ingresso do aluno na vida profissional. (R 17/84).

O estágio é considerado uma fase imprescindível à formação do futuro profissional, uma vez que nos dá a oportunidade de experimentar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos anos de formação. (R 21/85).

A importância do estágio para a formação acadêmica é indiscutível. É no estágio que todos os referenciais teóricos se consolidam, tendo a oportunidade de serem confrontados com a prática, gerando a necessidade de serem avaliados, repensados, implementados, e adaptados adequadamente à prática na qual o aluno esteja inserido.(R 7/97).

Também, foram frequentes os comentários a respeito da importância dos relatórios de estágio como forma de registro dessa atividade acadêmica. Estes comentários podem ser ilustrados pelas seguintes passagens, contidas em dois relatórios de estágio:

O relatório atende a diversas finalidades dentro do contexto acadêmico. Percebe-se sua relevância à medida em que ele passa a representar um documento permanente de consulta para futuros estagiários de Psicologia, servindo como referência útil às pessoas que venham a se interessar pela área da Psicologia escolar.(R 8/98)

(...) Mas o sucesso ou não, precisa estar registrado num relatório. É no relatório que colocamos para o supervisor o que fizemos, o objetivo de cada coisa, o resultado, se deu certo, como foi, se não deu, o por que. É uma maneira também, de refletirmos em cima do que foi feito e ganharmos experiência. (R 3/93).

Diante da importância dos estágios, conferida pelos próprios estagiários, nos perguntávamos como os mesmos avaliaram as suas experiências de estágio, em particular. À medida que íamos analisando os relatórios, percebíamos que a maioria dos estagiários havia considerado a própria experiência de estágio como válida ou satisfatória; grande parte das respostas seguia o padrão abaixo:

Considerei meu estágio muito satisfatório, pois trouxe muitas contribuições para mim e para as pessoas que se relacionaram comigo. (R 18/84).

Poucos estagiários realizaram uma avaliação negativa. E, estes apresentaram respostas tais como:

(...) o estágio não foi tão bom, porque assumimos uma postura meio sem iniciativa. Assim, os resultados das

atividades praticadas mostraram-se altamente insatisfatórios no final do ano. (R 6/95).

A maioria dos estagiários que não consideraram sua experiência de estágio válida pertenciam à década de 1980, época em que era queixa freqüente a extrema resistência da equipe escolar às propostas dos estagiários. Tal fato prejudicou bastante a atuação dos estudantes, fazendo com que, muitas vezes, a sua prática parecesse incipiente. No relatório de número 18, do ano de 1984, fica evidente a queixa da resistência:

No início houve certa resistência à entrada do psicólogo na equipe da escola, a própria secretaria de educação dizia que não havia a necessidade de mais um técnico na escola, perguntavam, para fazer o que ? (R 18/84).

Além desse problema, outros foram apontados pelos estagiários dessa época, como nas citações a seguir:

Tivemos alguns problemas na escola devido à solicitação constante dos pais para a realização de entrevistas individuais com as crianças, a respeito do comportamento das mesmas em casa. (R 11/83).

Um ponto muito negativo é a nossa formação curricular, pois não tivemos aulas de vários assuntos importantes, como por exemplo, realidade educacional, atuações do psicólogo na escola ou definição do papel do psicólogo escolar. (R 13/83).

Não foi possível realizar o trabalho sobre estimulação precoce e reeducação psicomotora, pois havia a falta de um

lugar adequado para as sessões de testagem. (R 7/82).

Havia pouco conhecimento por parte dos alunos, pais e administradores do colégio acerca da atuação de um psicólogo na escola. (R 26/86).

Na década de 1990, apesar de todos os estagiários terem se mostrado satisfeitos quanto à própria experiência de estágio, os mesmos, também expressaram as suas queixas, dentre elas destacamos:

A minha principal queixa diz respeito à falta de um trabalho conjunto com a equipe técnica e professores. (R 9/98).

Havia a dificuldade por parte da escola em diferenciar melhor o psicólogo clínico do escolar. (R 5/95).

São muitas as dificuldades para se estagiar na área escolar uma vez que o curso é totalmente voltado para a área clínica. (R 3/93).

Ao analisar as duas décadas, percebemos que algumas queixas dos estagiários se repetem, como aquela relacionada ao pouco conhecimento por parte da comunidade escolar sobre as funções que podem ser desempenhadas pelos psicólogos nas escolas e a queixa que diz respeito ao direcionamento clínico do nosso currículo.

Essa repetição das queixas dos estagiários pode nos sugerir que esse tópico do relatório não está sendo discutido dentro da universidade como deveria. Dessa forma, seria necessário que a Coordenação, juntamente com o Departamento do curso de Psicologia da UFRN, assim como todos aqueles interessados no crescimento da Psicologia escolar aqui no nosso estado estivessem mais atentos a essas queixas, uma vez que representam os anseios dos estudantes e futuros psicólogos do nosso estado.

Diante das queixas, os estagiários fazem sugestões que, em geral, estão relacionadas com a concepção de Psicologia escolar e com a prática desenvolvida pelos mesmos nas instituições educativas.

A partir da nossa análise, sentimos que esse também não é um aspecto muito aproveitado, uma vez que observamos que as sugestões da década de 80 são, muitas vezes, as queixas da década de 90. Isso pode estar apontando para o fato de que as mesmas não foram discutidas, e, portanto, não foram levadas em consideração.

Em destaque, algumas sugestões, presentes na década de 1980, voltadas para os locais de estágios:

Nesta instituição, deveria ser oferecido um atendimento individualizado para as crianças com dificuldades de aprendizagem. (R 18/84).

Deveria haver uma continuidade do trabalho desenvolvido (R 3/86)

Houve, também, sugestões voltadas para a organização do estágio:

Deveria ser dada uma melhor orientação aos estagiários quanto às suas funções como psicólogo escolar. (R 7/82).

Deveria haver uma maior integração do estagiário tanto com o local de estágio quanto com a universidade. (R 35/89).

Na década de 1990, dentre as sugestões voltadas para os locais de estágios, destacamos:

As professoras precisam ter conversas mais informais com os alunos, precisam também fazer um planejamento mais eficiente, estabelecer rotinas junto com os alunos,

ouvir mais os alunos e realizar um trabalho em equipe com os outros profissionais da escola. (R 2/91).

As observações em sala de aula, realizadas pelos estagiários da escola, deveriam ser mescladas por atividades lúdicas ou pedagógicas. (R 1/91).

E, dentre as sugestões voltadas para a organização do estágio, destacamos:

As escolas deveriam ser procuradas com mais antecedência, para que se tenha mais tempo para as observações e para a própria adaptação dos estagiários. (R 7/97)

O estágio teria sido melhor se tivesse começado na mesma época das aulas na escola, pois facilitaria o processo de adaptação e a coleta de dados. (R 1/93).

Ao final do nosso trabalho, gostaríamos de ressaltar que o curso de Psicologia da UFRN teve sua primeira turma formada no ano de 1981. Nessa época, o cenário da Psicologia Escolar em todo o Brasil era de mudanças; tentava-se abandonar um modelo de atuação caracterizado como clínico, baseado num modelo médico de atendimento, para consolidar um modelo de atuação mais condizente com o cenário educacional. Em meio a essa luta, de acordo com a nossa análise, encontramos já, nesse ano, uma experiência de estágio baseada nos princípios norteadores desse novo modelo de atuação psicológica nas escolas.

Nos anos seguintes dessa década, deparamo-nos com a coexistência desses dois principais modelos de atuação psicológica nas escolas. Assim, a luta vivida por toda a Psicologia Escolar brasileira tinha reflexos no estado do Rio Grande do Norte .

Esse fato nos mostra que, apesar de haver críticas voltadas para o nosso curso a

respeito de direcionamentos curriculares para a área clínica, os estágios curriculares supervisionados, na área da Psicologia Escolar, têm acompanhado as mudanças ocorridas na Psicologia escolar em todo o Brasil.

Através de alguns aspectos como, por exemplo, os locais de estágio, os motivos pelos quais os estagiários escolheram a área escolar, a fundamentação teórica e as atividades praticadas nas instituições educativas, concluímos que durante a década de 1980, a concepção de Psicologia Escolar predominante nos estágios foi aquela que adota o modelo clínico de atuação, apesar do modelo educacional estar presente em várias experiências de estágio. Essa inovação é indício da mudança pela qual ainda passa esta área da Psicologia.

Durante a década de 1990, com o modelo educacional mais forte em todo o país, esta passa a ser a concepção predominante de Psicologia Escolar nos nossos estágios, apesar de não ter ocorrido o desaparecimento do modelo clínico de atuação. Esse fato continua objeto de discussão desde essa época, até os dias atuais, em todo o Brasil.

A realidade das atividades praticadas pelos estagiários não diferiu muito da questão das concepções de Psicologia Escolar. Isso ocorre, principalmente, porque, em geral, é a partir das concepções que as práticas são construídas, ou seja, as atividades são reflexos das concepções existentes.

Investigando esse aspecto nos relatórios, concluímos que durante a década de 1980 as atividades desenvolvidas pelos estagiários foram predominantemente clínicas. Porém, há que se fazer a ressalva para as atividades encontradas, caracterizadas como pertencentes ao modelo educacional, evidência das mudanças que já foram comentadas, ocorridas na Psicologia Escolar. Durante a década de 1990, as práticas clínicas permanecem; porém, cedem espaço para o predomínio das atividades consideradas parte do modelo educacional.

Resumindo, constatamos que nas duas décadas houve a coexistência dos dois principais modelos de atuação, ainda que no primeiro momento a supremacia tenha sido do clínico e, no segundo, do educacional, tendência encontrada também sob o ponto de vista do exercício profissional.

Alguns aspectos podem ser apontados como explicação para o fato dos estágios curriculares supervisionados em Psicologia Escolar terem acompanhado a caracterização dessa área, sob o ponto de vista do exercício profissional, dentre os quais, destacamos primeiramente a figura do supervisor acadêmico, pois como vimos anteriormente, o mesmo influencia bastante a configuração de cada estágio.

Não desvalorizando outros aspectos importantes para a conformação do estágio, observamos uma grande transformação nessa atividade acadêmica, de acordo com a mudança do supervisor. Esse fato ocorre, principalmente, devido às diversas compreensões por parte dos supervisores, acerca da concepção de Psicologia escolar e, conseqüentemente, sobre o modelo de atuação que deve ser desempenhado pelos psicólogos dentro das escolas, o que por sua vez passa a influenciar as leituras que são realizadas em supervisão, as medidas que devem ser tomadas pelos estagiários nas instituições educativas, enfim, suas ações durante o estágio. Ao analisarmos os relatórios percebemos que alguns supervisores imprimiam aos estágios as mudanças que estavam ocorrendo na área escolar, enquanto outros continuavam a balizar sua própria conduta e a dos estagiários de acordo com modelos de atuação não mais seguidos pela maioria dos profissionais da área.

Outro fator que apontamos como influenciador na configuração dos estágios curriculares supervisionados é a receptividade das instituições educativas para com os estagiários. Observamos que enquanto em algumas instituições os estudantes encontravam todo apoio necessário para a realização da sua prática, em outras, o

trabalho não podia ser realizado devido às dificuldades que eram impostas pelas próprias instituições.

Podemos citar, também, como um fator muito importante para a caracterização dos estágios, a demanda das instituições educativas para os estagiários, uma vez que de acordo com a nossa análise, percebemos que havia locais com demandas pertencentes ao modelo clínico; outros, ao modelo educacional, o que de certa forma acabava por “dirigir” a atuação dos estudantes.

Não podemos deixar de ressaltar também, como influência para a caracterização dos estágios a etapa anterior ao mesmo, ou seja a grade curricular do curso de Psicologia da UFRN, que, principalmente após as reformas curriculares, tem sido forçada a diminuir ao máximo todos os tipos de direcionamentos. Portanto, a concepção de Psicologia Escolar por parte do supervisor de estágio, a receptividade das instituições educativas aos estagiários, as demandas por parte das instituições e a etapa de formação anterior ao estágio supervisionado são aspectos que certamente influenciaram bastante a configuração dos estágios curriculares supervisionados em Psicologia escolar.

Através da realização desta pesquisa, percebemos o quanto pode ser interessante a análise acerca das concepções, modelos de atuação e práticas desenvolvidas nas instituições educativas, ainda na época da formação acadêmica, principalmente pelo fato de que essas análises podem nos levar a reflexões sobre questões importantes para o exercício profissional.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. F. C., (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: Z. A. P. D. Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e profissão*, 4(1/84), 43-46.
- Antunes, M. A. M. (1998). *A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco/Educ.
- Araújo, J.E. de S. (1985). *A formação do psicólogo e o estágio supervisionado: um estudo comparativo conduzido no Instituto Paraibano de Educação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Benchaya, R. (1993). *Percepção do estágio supervisionado em Psicologia Escolar: relato de estagiários e supervisores*. Dissertação de mestrado não-publicada, IPUSP, São Paulo.
- Benzi, N. P. (1996). *Psicologia escolar na rede particular de ensino de Campinas*. Dissertação de mestrado não-publicada. IP- PUC-Campinas, Campinas, SP.
- Conselho Federal de Psicologia (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). Pesquisa sobre distribuição dos psicólogos por sexo. In *Instituto de pesquisa de opinião e mercado On-line*, [On-line]. Disponível: <http://www.pol.org.br>.
- Conselho Federal de Psicologia (2004). Supervisão de estágios curriculares supervisionados On-line, [On-line]. Disponível: <http://www.pol.org.br>.
- Correia, M., & Campos, H. (2000). Psicologia escolar: Histórias, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola* (pp. 59-97). Natal: EDUFRN.

- Costa, A.L. & Holanda, A. F. (1996). Estágio em Psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 16, 4-9.
- Cruces, A .V.V.(2003). Psicologia e Educação : Nossa História e Nossa Realidade. In S.F.C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar; Ética e competências na formação e atuação profissional*.(pp.17-36). São Paulo: Alínea.
- Del Prette, Z. A .P. (Org.) (2001). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea.
- Faculdade de Vitória (2004). *Leis que regulamentam o estágio supervisionado*. On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.fdv.br](http://www.fdv.br)
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: EDICON.
- Gonçalves, C. L. (1994). *Formação e estágio acadêmico em Psicologia escolar no Brasil: Análise curricular*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Gonçalves, C. L. (1999). Formação geral e estágio acadêmico em Psicologia Escolar. In C. Witter (Org.), *Ensino de Psicologia* (pp.143-168).Campinas: Alínea
- Guzzo, R. S. L. (org.) (1999). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea
- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp.75-92).Campinas: Alínea.
- Jucá, M.R.B.L. (2001). *O psicólogo nas instituições escolares do Rio Grande do Norte*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Maluf, M.R. (2003). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In S.F.C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar; Ética e competências na formação e atuação profissional*.(pp.135-146). São Paulo: Alínea.

- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia brasileira: Da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Mello, S. L. de (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. *Normas para organização e realização de estágio de alunos do ensino médio e da educação profissional*. On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).
- Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Superior (2004). Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.mec.gov.br/sesu/diretriz/diretriz.htm](http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz/diretriz.htm).
- Novaes, M.H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In S.F C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar; Ética e competências na formação e atuação profissional*.(pp.127-134). São Paulo: Alínea.
- Oliveira, A.F., Chermont, J.M.A., Glycério, L.M.I.M., César, S.C., Albuquerque, T.L.& Caldas, Y. (1970). O estágio supervisionado: Estudo preliminar . *Arquivos brasileiros de Psicologia*, 22 (2), 47-53
- Pasquali, L. (1988). Condições de trabalho do psicólogo. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.) (1988), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 149-162). São Paulo: EDICON
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pessoti, I. (1988). Notas para uma história da Psicologia brasileira. In CFP (org.), *Quem é o psicólogo brasileiro* (pp.17-31). São Paulo: Edicon.
- Pfromm Netto, S. (1981). A Psicologia no Brasil. In M.G.Ferri, S. Mooyama (orgs.). *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EDUSP/EPU/CNPq. Vol.3.
- Pfromm Netto, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp.21-38).Campinas: Alínea.

- Reger, R. (1964). Psicólogo brasileiro: educador ou clínico? In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 9-16). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ribeiro, P. R. M. & Guzzo, R. S. L. (1987). Afinal, o que pode fazer o psicólogo escolar? *Estudos de Psicologia*, 2, 88-93.
- Rosas, P., Rosas, A., & Xavier, I. B. (1988). Quantos e quem somos. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 32-48). São Paulo: EDICON.
- Rosemberg, F. (1983). Psicologia, profissão feminina. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 32-37.
- Sass, O. (1988). O campo de atuação profissional do psicólogo, esse confessor moderno. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 194-216). São Paulo: EDICON.
- Universidade Estadual de Londrina, (2003). *O estágio curricular supervisionado na área escolar*. On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.uel.br](http://www.uel.br)
- Universidade Federal de Minas Gerais, (2003). *Orientações sobre o estágio curricular* On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)
- Universidade Federal do Paraná, (2003). *Orientações sobre o estágio curricular* On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.ufpr.br](http://www.ufpr.br)
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (2003). Curso de Psicologia da UFRN On-line, [On-line]. Disponível: <http://www.cchla.ufrn.br/psicologia/historicocurso.htm>
- Universidade Gama Filho, (2003). *Estágio curricular supervisionado* On-line, [On-line] Disponível: <http://www.ugf.br>
- Universidade do Vale do Itajaí, (2003). *Seminários de estágio* On-line, [On-line]. Disponível: [http://: www.univali.br](http://www.univali.br)

- Wechsler, S.M., Guzzo, R. S. L. (1993). Novos caminhos para a Psicologia brasileira. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 21-40.
- Wechsler,S.M. (2001). Padrões e práticas das associações internacionais em Psicologia Escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp.93-126). Campinas; Alínea
- Witter, G. P., Oliveira, F.A .F. & Guzzo, R.S.L. (1992). A formação do psicólogo escolar no Brasil; relato da situação nacional. In ABRAPEE. *Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas*. Campinas: Átomo.
- Witter, G. P., Witter, C., Yukimitsu, M. T. C. P., & Gonçalves, C. L. C. (1992a). Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: Perspectivas através de textos (1980-1992). In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços* (pp. 23-53). Campinas: Átomo.
- Witter, G. P., Gonçalves, C. L. C. Witter, R.C., Yukimitsu, M. T. C. & Napolitano, J.R. (1992b). Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços* (pp. 23-53). Campinas: Átomo.
- Witter, G. P. (1993). Psicologia escolar: Perspectivas no estudo da profissão. *Estudos de Psicologia*, 10 (2), 106-114.
- Yamamoto, O. H., (1990). A Psicologia escolar em Natal: Características e perspectivas. *Psicologia Ciência e Profissão*, Porto Alegre, (2,3,4), 40-49.
- Yamamoto, O. H., Spinelli, S. M. de A., & Carvalho, D. B. de. (1996). O psicólogo escolar em Natal: Em busca de uma identidade profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (9), 269-291.
- Yamamoto, O. H., Siqueira, G. da S. & Oliveira, S. C. da C. (1997). A Psicologia no Rio Grande do Norte: Caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. *Estudos de Psicologia*, Natal, 2 (1), 42-67.
- Yazlle, E. G. (1990). A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: Subsídios para uma ação necessária. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

ANEXOS

Anexo A

Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982 que regulamentou a Lei nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977.

Decreto nº 87.497 - de 18 de agosto de 1982.

Regulamenta a Lei nº 6.494(‘) de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências. O Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, item III, da

Constituição, decreta:

Art. 1º o estágio curricular de estudantes regularmente matriculados e com efetiva nos cursos vinculados ao ensino oficial e particular, em nível superior ou de 2º Grau regular e supletivo, obedecerá a presentes normas.

Art.2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas a estudantes pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público e privado, sob responsabilidade e coordenação de instituição de ensino.

Art.3º O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria o dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade o campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo

Art 4º As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto, e disporão

sobre:

- a) inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica.
- b) carga horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser, inferior a um semestre letivo;
- c) condições imprescindíveis, para a caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos 1º e 2º, do artigo 1º da lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977;
- d) sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

Art. 5º Para caracterização e definição do estágio curricular é necessária, entre a instituição de ensino e pessoa jurídica de direito público e privado, a existência de instrumento jurídico,

periodicamente reexaminado, onde estarão acordadas, todas as condições de realização daquele estágio, inclusive transferência de recursos à instituição de ensino, quando for o caso.

Art.6º A realização do estágio curricular, por parte do estudante, não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza.

1º O Termo de Compromisso será celebrado entre o estudante e a parte, cedente da oportunidade do estágio curricular com a interveniência da instituição de ensino, e constituirá comprovante exigível pela autoridade competente da inexistência de vínculo empregatício.

2º O Termo de Compromisso de que trata o parágrafo anterior deverá mencionar necessariamente o instrumento jurídico a que se vincula, nos termos, artigo 5º.3º Quando o estágio curricular não se verificar em qualquer entidade pública e privada, inclusive como prevê o 2º, do artigo 3º, da Lei nº 6.494/77, não será a celebração do

Termo de Compromisso.

Art.7º A instituição de ensino poderá recorrer aos serviços de agentes integração, públicos e privados, entre os sistemas de ensino e os setores de produção, serviços, comunidade e governo, mediante condições acordadas em instrumento jurídico adequado.

Parágrafo único - Os agentes de integração mencionados neste artigo atuarão, com a finalidade de:

- a) Identificar para a instituição de ensino as oportunidades de estágios curriculares, a constarem çì., instrumento jurídico mencionado no artigo 5º;
- b) Prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares;
- c) Prestar serviços administrativos de cadastramento de estudantes, campos e oportunidades de estágios curriculares, bem como de execução do pagamento de bolsas e outros solicitados pela instituição de ensino;
- d) Co-participar, com a instituição de ensino, no esforço de captação de recursos para viabilizar estágios curriculares.

Art.8º A instituição de ensino, diretamente, ou através de atuação conjunta com os agentes de integração, referidos no <caput> do artigo anterior, providenciará seguro de acidentes pessoais em favor do estudante.

Art.9º O disposto neste decreto não se aplica ao menor aprendiz, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça seu trabalho e vincule à empresa por contrato de aprendizagem, nos termos da legislação trabalhista.

Art.10º Em nenhuma hipótese poderá ser cobrada ao estudante qualquer taxa adicional referente às providências administrativas para a obtenção e realização de estágio curricular

Art. 11º As disposições deste decreto aplica-se aos estudantes estrangeiros, regularmente matriculados em instituições de ensino oficial ou reconhecidas.

Art.12º No prazo máximo de 4(quatro) semestres letivos, a contar do primeiro semestre posterior a data de publicação deste decreto, deverão estar ajustadas às presentes normas todas as situações hoje ocorrentes, com base em legislação anterior.

Parágrafo único - Dentro do prazo mencionado artigo, o Ministério da Educação e Cultura

promoverá a articulação de instituição de ensino, agentes de integração e outros Ministérios, com vistas à implementação das disposições previstas neste Decreto.

Art 13º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o Decreto nº66.546(2) de 11 de maio de 1970 e o Decreto nº75778(4) de 26 de maio de 1975, bem como as disposições gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria.

João Figueiredo - Presidente da República.

Rubem Ldwig.

Anexo B

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia

Fórum de Entidades Nacionais da

Psicologia

SRTVN Qd. 702, Ed. Brasília Rádio Center, 4 o andar - Cj. 4024-A

CEP 70719-900 - Brasília-DF - Tel.: (0XX61) 429-0100 - Fax: (0XX61) 328-1728

PROJETO DE RESOLUÇÃO

INSTITUI AS

DIRETRIZES CURRICULARES

NACIONAIS PARA OS CURSOS

DE GRADUAÇÃO EM

PSICOLOGIA

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CES/2002, dedede 2002, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em de de 2002.

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste Curso.

Art. 3º - O Curso de Graduação em Psicologia tem como meta formar o psicólogo com o perfil de um profissional com conhecimento da diversidade da ciência psicológica, comprometido com necessidades sociais, capaz de um desempenho qualificado do ponto de vista científico e técnico, pautado em princípios éticos preparado para a atuação interdisciplinar, com competência para produzir, difundir e utilizar conhecimentos e procedimentos da Psicologia em diferentes contextos que demandem a análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa.

Art. 4º - O Curso de Graduação em Psicologia deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- I. Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- II. Construção e desenvolvimento da extensão em Psicologia;
- III. Compreensão dos múltiplos referenciais teórico-metodológicos no âmbito da

Psicologia que busquem apreender a amplitude do fenômeno psicológico; garantindo uma formação básica, pluralista e sólida;

IV. Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

V. Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

VI. Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

VII. Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas;

VIII. Aprimoramento e capacitação contínuas.

Art. 5º - O Curso de Graduação em Psicologia deverá garantir o desenvolvimento de competências e habilidades de múltiplas dimensões a serem integradas no processo de formação de psicólogo:

I. Dimensão histórica:

a) Avaliar e integrar as múltiplas contribuições do conhecimento produzido em diferentes épocas e contextos;

b) Entender a construção do conhecimento na sua perspectiva histórica, no sentido de responder às necessidades sociais;

c) Compreender o fenômeno psicológico como histórico, social e culturalmente circunscrito.

II. Dimensão filosófica:

a) Aprender a pensar, avaliar, construir e relacionar conceitos;

b) Construir e avaliar argumentos;

c) Relacionar estrutura e funções da linguagem com processos de pensamento, percepção e comportamentos.

III. Dimensão antropológica:

a) Aprender a relacionar-se com diferentes culturas;

b) Identificar as manifestações dos fenômenos e processos psicológicos em diferentes culturas.

IV. Dimensão social:

a) Compreender a profissão como uma forma de inserção e participação na sociedade;

b) Relacionar-se com diferentes grupos em múltiplos papéis;

c) Comportar-se de acordo com as circunstâncias e os valores exigidos pelo contexto.

V. Dimensão política:

a) Aprender criticamente a ampla gama de questões sociais, políticas, econômicas e científicas que envolvem a atuação do Psicólogo;

b) Reconhecer as políticas públicas e sociais como recursos do exercício profissional;

c) Reconhecer a importância da construção de projetos coletivos para a transformação da profissão e garantia dos direitos humanos;

d) Trabalhar em diferentes âmbitos de atuação profissional;

e) Relacionar os papéis de diferentes instituições sociais com as relações de poder na sociedade e na profissão.

VI. Dimensão ética:

a) Compreender a natureza ética de seu compromisso com a sociedade e na produção do conhecimento;

b) Avaliar continuamente os benefícios produzidos por sua atuação profissional;

c) Avaliar as relações entre o código de ética profissional e as dimensões éticas da

atuação profissional;

d) Escolher procedimentos e tipos de comunicação apropriados a cada tipo de pessoa ou público, avaliando o momento de disponibilizá-la.

VII. Dimensão científica e profissional:

a) Conhecer de forma ampla a Psicologia como ciência e profissão;

b) Analisar a Psicologia como área de conhecimento e como campo de atuação em consonância com os desafios teóricos e metodológicos contemporâneos;

c) Definir e formular questões de investigação científica no campo da psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto a escolha, coleta e análise de dados e consolidando-as em projetos de pesquisa;

d) Compreender o fenômeno psicológico em toda sua amplitude e complexidade de forma crítica e reflexiva;

e) Problematizar o conhecimento científico disponível nos diversos domínios da Psicologia, delimitando questões significativas de investigação e intervenção;

f) Tornar o conhecimento existente, acessível a diferentes grupos sociais com clareza, precisão e fidedignidade.

VIII. Dimensão pedagógica:

a) Avaliar necessidades de aprendizagem;

b) Planejar, desenvolver e avaliar programas de ensino;

c) Avaliar as possíveis influências do sistema de ensino sobre os processos e fenômenos psicológicos e propor intervenções.

IX. Dimensão técnica:

a) Ampliar permanentemente os recursos técnicos da psicologia;

b) Avaliar e diagnosticar processos psicológicos em indivíduos, grupos, organizações e

sociedade;

- c) Atuar profissionalmente em diferentes níveis de intervenção, em caráter promocional, preventivo e terapêutico;
- d) Atuar profissionalmente, em diferentes contextos, na promoção e no desenvolvimento da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- e) Atuar inter e multiprofissionalmente em diversos contextos profissionais;
- f) Utilizar com correção e precisão o instrumental de trabalho do psicólogo e o conhecimento existente relacionado ao exercício da profissão;
- g) Comunicar o produto do trabalho, de acordo com as características do público alvo, ressaltando o rigor, a precisão e a fidedignidade da informação.

Parágrafo Único. A essas competências e habilidades básicas a instituição de ensino poderá acrescentar outras, coerentes com seu projeto de curso e demais exigências legais.

Art. 6º - O Curso de Graduação em Psicologia deve oferecer uma formação que contemple a diversidade de orientações teóricas e metodológicas, de práticas e de contextos de inserção profissional, organizadas em torno de eixos estruturantes, aos quais se incorporam ênfases curriculares.

Art. 7º - São eixos estruturantes da formação do Psicólogo:

I. *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando uma visão do processo de construção do conhecimento psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar, criticamente, diferentes teorias e metodologias em Psicologia.

II. *Fenômenos e processos psicológicos básicos* para o desenvolvimento de compreensão aprofundada dos fenômenos e processos psicológicos que classicamente constituem campo da Psicologia como ciência e, também, dos desenvolvimentos

recentes nas diversas áreas de investigação psicológica.

III. *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível e capacitação para a produção de novos conhecimentos, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e procedimentos de produção do conhecimento científico em Psicologia.

IV. *Fundamentos teórico-metodológicos para a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio técnico envolvido no uso de instrumentos de avaliação e de intervenção, quanto a competência para avaliar e adequar instrumentos a questões e contextos específicos de ação profissional.

V. *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.

VI. *Práticas profissionais voltadas para assegurar competências* que permitam a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Art. 8º - As ênfases curriculares se constituem como aprofundamento no aprendizado de uma prática em Psicologia, consolidada ou emergente, articulada a referencial teórico-metodológico que a subsidie.

Art. 9º - O projeto de Curso de Graduação em Psicologia deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher duas ou mais dentre as ênfases curriculares propostas.

Parágrafo único - O projeto de Curso de Graduação em Psicologia deve oferecer pelo menos três opções de ênfase curricular.

Art. 10 - Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas

e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 11 - As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 12 - O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades individuais e de equipe que incluam, entre outros:

- I. Aulas, conferências e palestras;
- II. Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- III. Exercícios de atividade de pesquisa;
- IV. Observação, descrição e análise do fenômeno psicológico em diferentes contextos;
- V. Participação em programas de iniciação científica;
- VI. Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- VII. Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- VIII. Aplicação e avaliação de instrumentos e técnicas psicológicas;
- IX. Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- X. Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- XI. Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 13 - A formação profissional do psicólogo deve incorporar estágios supervisionados estruturados que atinjam pelo menos 18% da carga horária total do curso.

Art. 14 - Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e devem envolver prática efetiva em campo.

Art. 15 - Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades de estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 16 - Os estágios supervisionados incluirão o desenvolvimento de práticas integrativas relacionadas às competências e habilidades e incluirão necessariamente aspectos essenciais das áreas de saúde, educação e trabalho.

Parágrafo Único - Serão previstos ainda estágios supervisionados complementares relacionados a cada uma das ênfases curriculares.

Art. 17 - As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas e avaliadas segundo parâmetros da instituição utilizados para a avaliação das demais atividades acadêmicas.

Art. 18 - O projeto de Curso de Graduação em Psicologia deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de atendimento psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 19 - O projeto do Curso de Graduação em Psicologia deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global dos eixos

estruturantes e das ênfases curriculares, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 20 - O projeto do Curso de Graduação em Psicologia deverá prever procedimentos de auto-avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 21 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anexo C

Resolução CFP nº 003/2002 que altera a Resolução CFP nº 002/2001, de 10 de março de 2001.

O CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, que lhe são conferidas pela Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971 e; CONSIDERANDO a deliberação da Assembléia das Políticas Administrativas e Financeiras em reunião realizada no dia 18.5.2002; CONSIDERANDO que as instituições de ensino superior que mantiverem cursos de formação de Psicólogos deverão organizar Serviços Clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho para o estágio dos alunos, a teor do art. 16, da Lei nº 4.119/62; CONSIDERANDO que é função do Psicólogo supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia, a teor do art. 4º, item 4, do Decreto nº 53.464/64; CONSIDERANDO que o Psicólogo supervisor de estágio deverá estar inscrito no Conselho Regional da jurisdição na qual exerce sua atividade, na forma que dispõe o art. 50, § 1º, da Resolução CFP Nº 018/2000 e, CONSIDERANDO a decisão deste Plenário em Sessão realizada no dia 24 de maio de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º. Incluir na redação do § 1º, do Art. 1º, da Resolução CFP nº 002/2001, o inciso IV, nos seguintes termos: “Atividade de supervisão na especialidade requerida e o período dessa atividade, ratificada pelo responsável direto pelo curso e acompanhada do programa da disciplina de estágio, no caso dos psicólogos que comprovarão a experiência profissional por meio da supervisão de estágio em cursos regulares de graduação e pós graduação em Psicologia”.

Parágrafo Único. O prazo para requerer a concessão do título profissional de especialista ou complementação dos documentos, no caso dos psicólogos referidos no Art. 1º da presente resolução é de 90 dias a contar da publicação da presente Resolução.

Art. 2º. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília (DF), 24 de maio de 2002.

ODAIR FURTADO

Conselheiro - Presidente

APÊNDICES

Apêndice A

Esquema para elaboração da ficha de análise:

- Dados de identificação:
 - Nome do estagiário
 - Sexo do estagiário
 - Nome do supervisor
 - Nome da instituição educativa
- Aspectos gerais dos estágios:
 - Quantidade de locais de estágio
- Caracterização dos locais de estágio:
 - Tipo de instituição
 - Caráter público ou privado
 - Condições físicas e materiais
 - Tipo de clientela
- Motivos para escolha da área Escolar e do local de estágio
- Fundamentação teórica recebida durante o estágio
 - Supervisão acadêmica
 - Supervisão de campo
- Atividades praticadas pelo estagiário na supervisão acadêmica
- Atividades praticadas pelo estagiário na instituição educativa
- Avaliação do estágio
- Queixas apresentadas pelo estagiário
- Sugestões por parte dos estagiários

Apêndice B

Ficha para análise dos relatórios:

FICHA DE ANÁLISE Nº
I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
1. Ano de realização do estágio:
2. Estagiário: 3. Sexo:
4. Supervisor acadêmico do estágio:
II. ASPECTOS GERAIS RELATIVOS AO ESTÁGIO
1. Quantidade de locais:
2. Local(is) do estágio: _____
3. Carga horária semanal:
4. Carga horária total:
5. Objetivos gerais do estagiário: _____
III. CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DE ESTÁGIO
1. Tipo de instituição (escola, internato, creche, etc.): _
2. Caráter (público ou privado):
3. Condições físicas e materiais:
4. Tipo de clientela atendida (faixa etária, nível sócio-econômico, etc.):
5. Equipe de funcionários:
6. Receptividade ao estagiário:
IV. MOTIVOS QUE ORIENTARAM A ESCOLHA DO ESTAGIÁRIO PELA ÁREA ESCOLAR E PELO(S) LOCAL(IS) DE ESTÁGIO:
V. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DURANTE O ESTÁGIO:
VI. ATIVIDADES REALIZADAS PELO ESTAGIÁRIO
1. Iniciais:
2. Posteriores:
VII. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SUPERVISÃO ACADÊMICA:
VIII. AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PELO ESTAGIÁRIO:
IX. QUEIXAS APRESENTADAS PELO ESTAGIÁRIO
X. AUTO-AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO:
XI. SUGESTÕES POR PARTE DO ESTAGIÁRIO:
XII. IMPRESSÕES GERAIS SOBRE O ESTÁGIO: