

Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades

Walter Mariano de Faria Silva Neto

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – Minas Gerais – Brasil

Wanderlei Abadio de Oliveira

Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto – SP – Brasil

Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP – Brasil

Resumo

Este estudo discute e explora a supervisão como momento importante da formação profissional em Psicologia. Mediante um ensaio teórico, objetivou-se refletir sobre a atividade de supervisão de estágios e a multiplicidade conceitual do termo, além de explorar aspectos específicos da Psicologia Escolar. A Psicologia Crítica foi adotada como referencial teórico para pensar nos elementos da supervisão analisados. Entram em cena seus aspectos históricos no contexto da formação em Psicologia, a diversidade de sentidos que a palavra supervisão adquire, os modelos teóricos e as áreas prevalentes. Destaca-se a supervisão em Psicologia Escolar e como esta se delineou no Brasil ao longo do tempo. Reconhece-se a potencialidade da supervisão para romper com práticas profissionais centradas em concepções individuais ou médico-clínicas.

Palavras-chave: Ensino da Psicologia; Formação do Psicólogo; Psicologia Escolar.

Discussing the training in Psychology: the activity of supervision and its diversities

Abstract

This study discusses and explores supervision as an important moment of professional training in Psychology. Through a theoretical essay, the objective was to reflect about the activity of supervising stages and the conceptual multiplicity of the term, besides exploring specific aspects of School Psychology. Critical Psychology was adopted as a theoretical reference to think about the elements of supervision analyzed. Its historical aspects come into play in the context of the formation in Psychology, the diversity of meanings that the word supervision gets, the theoretical models and the prevalent areas. We emphasize supervision in School Psychology and how it has been outlined in Brazil over time. It is recognized the potential of supervision to break with professional practices focused on individual or medical-clinical conceptions.

Keywords: Psychology Education; Psychologist Education; School Psychology.

Discutiendo la formación en psicología: la actividad de supervisión y sus diversidades

Resumen

En este estudio se discute y explora la supervisión como momento importante de la formación profesional en Psicología. Mediante ensayo teórico, se tuvo el objetivo de reflexionar sobre la actividad de supervisión de pasantía y la multiplicidad conceptual del término, además de explorar aspectos específicos de la Psicología Escolar. La Psicología Crítica fue adoptada con referencial teórico para pensar en los elementos de la supervisión analizadas. Entran en escena sus aspectos históricos en el contexto de la forma en Psicología, la diversidad de sentidos que la palabra supervisión adquiere, los modelos teóricos y las áreas prevalentes. Se destaca la supervisión en Psicología Escolar y como esta se delineó en Brasil a lo largo del tiempo. Se reconoce la potencialidad de la supervisión para romper con prácticas profesionales centradas en concepciones individuales o médico-clínicas.

Palabras clave: Enseñanza de Psicología; Formación del Psicólogo; Psicología Escolar.

Introdução

A Psicologia no Brasil se desenvolve com uma trajetória caracterizada por diferentes elementos, de acordo com o momento político e social vivido pelo país – de uma disciplina com semblantes colonizados a um perfil mais comprometido com a realidade – a ciência e a profissão no país têm se constituído como um movimento importante de diferentes matizes ideológicas (Guzzo, 2015b). As ideias psicológicas apareceram no Brasil no século XIX, nas primeiras faculdades de Medicina e Direito (Pereira & Pereira Neto, 2003; Yazlle, 1990); mas somente em 1954 é que foi elaborado o primeiro anteprojeto de lei para constituir a prática psicológica como uma profissão (Soares, 2010). Em 1962, ocorreu a regulamentação da profissão de psicólogo quando “O Governo Federal reconheceu a necessidade de aprimorar a formação dos profissionais e de restringir quaisquer abusos eventuais em relação à prática da Psicologia” (Cruces, 2003, p. 23). Duas são as legislações que marcam o início da profissão: a lei 53.464/64, de 21 de janeiro, e a lei 4.119/62, de 27 de agosto. Nessa lei, estavam previstas as seguintes funções do psicólogo: utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problema de ajustamento; dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares; ensinar cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino; supervisionar profissionais alunos em trabalhos técnicos e práticos de Psicologia.

Nesse contexto da regulamentação jurídica, nota-se a preocupação com a formação tecnicista, porém é a primeira vez em que a preocupação com os estágios foi regulamentada, seja para estudantes seja para os profissionais. O Instituto de Waclaw Radecki — cabe frisar — criou o primeiro curso, aberto em 19 de março de 1932 (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia [ABEP], 2008), ainda no nível de aperfeiçoamento para profissionais de outras áreas. Esse curso foi extinto após sete meses de funcionamento, dadas a falta de recursos orçamentários e a pressão de grupos médicos e católicos (Centofanti, 1982). Com a regulamentação da profissão de psicólogos nos anos 60, começaram a ser abertos os cursos de graduação em Psicologia país afora. Sabe-se que não passavam de 30 até 1967 (Soares, 2010). Atualmente, segundo dados da plataforma e-MEC são 710 cursos em atividade no país¹, o que denota a crescente expansão e, conseqüentemente, a preocupação com a formação profissional.

Como consequência direta da regulamentação da profissão e da oferta crescente de cursos que aconteceu a partir desse momento, o número de profissionais na área aumentou aos poucos. Isso resultou, após a lei 5.766, de 1971, na constituição do Sistema Conselhos de Psicologia, que abrange o Conselho Federal e os conselhos regionais, responsáveis pela orientação e fiscalização do exercício

1 Dados atualizados na plataforma e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>), em 24 de janeiro de 2017.

profissional do psicólogo. Esse movimento de expansão da profissão ensejava, ainda, a necessidade de definição profissional da categoria e o estabelecimento de grupos, sociedades e associações para pensar nas áreas de forma específica e como elas se desenvolviam na realidade brasileira (Soares, 2010).

No contexto da regulamentação legal, também já se notava uma preocupação com a formação tecnicista e se evidenciava uma preocupação com os estágios e a atividade de supervisão dessas práticas. Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos de Psicologia já era prerrogativa das primeiras leis regulamentárias da profissão, e desde então essa atividade passou a ser exercida na graduação e mesmo em modalidades diferentes de atuação profissional. O estabelecimento do chamado currículo mínimo para os cursos de Psicologia, pelo Conselho Nacional de Educação (parecer 403/62), instituiu a necessidade de atividade prática em forma de estágio supervisionado como etapa formativa e caracterizado como período de treinamento prático (ABEP, 2008). A partir dos anos 2000, a formação em Psicologia passou a seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução 8/2004), que instituiu o conceito de ênfases curriculares, prevendo estudos e estágios em algum domínio da Psicologia nos cursos de graduação (Resolução 8/04, 2004) e fornecendo a possibilidade de que cada instituição de ensino formasse profissionais comprometidos com dimensões específicas do contexto onde a instituição formadora estivesse inserida.

Sumariamente, a supervisão de estágio é uma modalidade didático-pedagógica que se delinea a partir da participação direta dos estudantes em situações profissionais de dadas áreas, com o objetivo de estabelecer correlações entre teoria e prática. Esse cenário sinaliza a essencialidade do fazer do supervisor de estágio como sujeito detentor de conhecimentos e experiências práticas que se responsabiliza por formar os estudantes, os quais, empiricamente, possuem menos ferramentas para orientar suas práticas (Gonçalves, 2000). Dessa forma, o estágio supervisionado consegue atingir o objetivo de preparar os estudantes para a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento das competências próprias da atividade profissional. Ao mesmo tempo, essas atividades supervisionadas e desenvolvidas em situações reais de vida e trabalho revelam os elementos centrais desse processo formativo: o saber e o fazer do professor supervisor e a experiência dos estudantes.

Especificamente, o estágio e a supervisão na área da Psicologia Escolar — área importante por sua interface com o desenvolvimento humano e os direitos de crianças e adolescentes em idade escolar — são campos privilegiados em relação às possibilidades de atuação profissional. Isso porque a relação entre universidade e escola, muitas vezes, torna possível realizar atividades que, talvez, não aconteçam no cotidiano escolar, pois, afinal esse profissional não se encontra presente na rede escolar pública, não sendo considerado um profissional da Educação e não fazendo parte do corpo técnico da escola.

Entretanto, dificuldades no manejo da supervisão, tais como resistências institucionais ao trabalho e até o perfil dos estagiários — muitas vezes formados numa visão hegemônica de Psicologia —, expressam a necessidade contínua de reflexões sobre essas atividades formativas (Silva Neto, 2014). Nesse sentido, considera-se o compromisso social e político presente na supervisão, uma vez que a atuação do psicólogo como supervisor de estágio não se limita às questões técnicas; antes, indica como tem ocorrido a formação do psicólogo no Brasil. Esse tipo de reflexão crítica só é possível mediante uma leitura da realidade educacional numa associação com os aspectos macroestruturais e o conhecimento das políticas governamentais e de sua relação com o caráter político das atividades dos professores supervisores, contextualizadas segundo os pontos de vista dialético e ideológico (Brandão, 1995).²

Questões sobre a supervisão na formação de profissionais de Psicologia no Brasil são abordadas e analisadas aqui conforme o recorte teórico da Psicologia crítica (Parker, 2004, 2007a, 2007b; Prilleltensky & Nelson, 2002; Burton, 2013; Dobles, 1999; Martín-Baró, 1996). Especificamente, objetivou-se: 1) refletir sobre a atividade de supervisão na formação profissional e a multiplicidade conceitual do termo; 2) explorar aspectos pertinentes à área da Psicologia Escolar.

Discutir a formação em Psicologia nessa direção permitiu identificar a inserção dos estágios curriculares e as mudanças na condução do processo de formação. O ponto forte do estudo é a abordagem crítica e histórica da supervisão como momento essencial da formação do psicólogo. Ela é o ponto de partida para orientar práticas e construir modos de atuar junto a pessoas, grupos e comunidades em áreas diferentes, em especial na educação.

Método

Este estudo é um ensaio teórico, caracterizado pela divulgação científica de pensamentos e concepções baseadas na literatura. Um ensaio não busca respostas nem afirmações verdadeiras. É um texto orientado por perguntas que conduzem autores e leitores a reflexões mais profundas sobre os fenômenos sociais. É um recurso importante na atualidade para formar conhecimentos; mas exige um exercício de rompimento com o paradigma positivo e cartesiano predominante no fazer e na divulgação científicos (Meneghetti, 2011). Trata-se, pois, de um estilo e uma forma de refletir sobre um elemento central da realidade — neste caso, da realidade da formação do psicólogo brasileiro. As perguntas que orientaram este ensaio foram: quais são as concepções e as características da supervisão na formação em Psicologia no Brasil? Como esse tema é abordado na área de Psicologia Escolar?

² O vocábulo crítico é empregado aqui porque é nessa perspectiva que se pode construir uma oposição ao saber construído pela ciência dominante (Silva Neto, 2014).

O ensaio é um meio de análise e elucubrações relativas ao fenômeno investigado. Aqui, o fenômeno de interesse é a supervisão na formação em Psicologia. As reflexões decorreram da análise de artigos científicos e documentos identificados em pesquisa de doutorado (Silva Neto, 2014). O material foi analisado segundo suas contribuições para pensar na história da supervisão na formação do psicólogo brasileiro, nos significados diferentes que a palavra supervisão adquiriu nesse processo, nas áreas e nos modelos teóricos mais presentes na divulgação sobre o uso dessa ferramenta, enfim, na experiência da Psicologia Escolar no tocante à supervisão.

No ensaio, a contradição entre o todo e as partes resultada dialética entre a realidade objetiva e os sujeitos que pensam nela (Meneghetti, 2011). Assim, o referencial da Psicologia crítica que abrange concepções diversas para compreender as questões sociais e humanas, com foco nas relações de poder e no modo de produção social das relações e do capital, foi essencial para a análise construída.

Aspectos históricos da supervisão na formação do psicólogo

Este tópico visa apresentar a supervisão como processo essencial à formação de profissionais na Psicologia, traçando momentos históricos de sua regulamentação. A análise mostra que aspectos de sua regulamentação datam de meados dos anos 1990. Como resultado dos primeiros debates sobre essa prática essencial à **formação do psicólogo**, surgiu a necessidade de elaborar critérios para que as universidades pudessem contratar psicólogos supervisores, aspecto amadurecido pelo Sistema Conselhos de Psicologia (Costa Jr & Holanda, 1996; Dias, 1998; Dimenstein & Macedo, 2012).

A legislação que regulamenta a supervisão de estágios em Psicologia no Brasil — desde a regulamentação da profissão até a necessidade de estabelecer serviços-escola para os cursos de graduação — passou por modificações de entendimento naquele sistema, sobretudo os critérios para contratar supervisores de estágio e regulamentar a atividade de supervisão. Nesse sentido, a experiência do supervisor nas áreas de atuação era algo relevante a ser considerado, assim como a responsabilidade dessa personagem pelo trabalho desenvolvido nos campos do estágio pelos estagiários (Silva Neto, 2014). Por outro lado, em geral, o perfil do supervisor de estágio se relaciona com seu registro no conselho de classe e a comprovação de experiência na área supervisionada, mas não se têm claros os critérios de avaliação da experiência exigida. Além disso, quanto ao papel do supervisor, parece não haver definição ou consenso que orientem a contratação e o exercício dessa atividade profissional, que, majoritariamente acontece no âmbito das instituições formadoras.

Em geral, as legislações e os documentos de orientação focalizam diretrizes filosóficas e enfatizam a supervisão como momento para estabelecer relações entre referenciais

teóricos e campos de prática (Gonçalves, 2000). Em termos, ante a ausência desse tipo de diretriz, é preciso entender o fenômeno da supervisão, historicamente como atividade de trabalho que engendra a formação de um profissional para atuar num contexto específico, no caso, a escola. Esse entendimento conduz a reflexões sobre o papel do outro no processo de desenvolvimento e suas relações com a realidade concreta em que os supervisores estão inseridos, assim como em relação aos diferentes modos de formação vivenciados pelos estudantes (Martins, 2006).

No campo científico e profissional, a Psicologia foi um mecanismo ideológico de reprodução da ideologia dominante e contribuiu, durante muito tempo, para manter uma consciência alienada (Parker, 2007a). Por outro lado, dada sua constituição contraditória, no melhor dos exemplos da compreensão marxista de história pode-se afirmar que a Psicologia busca formas contraideológicas, numa perspectiva crítica e num movimento de autocrítica que a liberte de suas próprias amarras, dito de outra forma, que a Psicologia possa se libertar de seu compromisso história com um modo de vida capitalista (Martín-Baró, 1996).

A Psicologia não é uma entidade em si que opera no contexto social; são seus profissionais que têm a capacidade de provocar esses movimentos e transformar a realidade a partir de uma leitura crítica sobre a conjuntura e o papel da ciência na análise de suas características. Daí que a supervisão acadêmica é um momento para formar profissionais comprometidos socialmente com as diferentes formas de manifestação da subjetividade, com os processos psicossociais e com o rompimento com as práticas positivistas.

Assim como a história da Psicologia no Brasil, a supervisão acadêmica foi atravessada por questões políticas, sociais e estruturais que determinaram como os cursos de graduação e as instituições de ensino se apropriaram dessa ferramenta. Os dados históricos parecem indicar que a mudança na maneira como ocorre o trabalho profissional na realidade só é possível se houver mudanças na sua formação. Nessa dimensão de caminhos viáveis – como a participação em campos diferentes da Psicologia e no contato com supervisores críticos –, as intervenções são redefinidas e se tornam mais pertinentes às realidades (Guzzo, 2007).

Diversidade de significados da supervisão em Psicologia

Em geral, há uma grande variedade no uso da palavra supervisão na literatura. Seu emprego tem destaque em duas dimensões principais. A primeira delas se vincula à Educação — ou seja, envolve a supervisão pedagógica, que analisa a prática de supervisores na rede de ensino e a formação de professores de Bioquímica, Educação Física, Física, História, Língua Estrangeira, Língua Materna, Química, a própria Psicologia, dentre outras. A outra área é relativa à formação de profissionais da saúde nos campos da Enfer-

magem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Odontologia, sobretudo.³

Noutra vertente, internacionalmente os momentos de supervisão em Psicologia voltam-se à especialização e pós-graduação – para aprofundamento técnico e científico. Parece ser consenso que a supervisão se relaciona diretamente com a prática e as habilidades necessárias ao exercício profissional (Huhra, Yamokoski, & Prieto, 2008; Loe, Jones, Crank, & Krash, 2009). Em realidades e contextos diferentes, os grupos de supervisão configuram-se como espaços para desenvolver a competência e a autonomia profissional, assim como para frisar a necessidade de colaboração entre atores distintos (Haboush, 2003; Harvey & cols., 2010). A literatura internacional é central nesse debate, pois as experiências de outros países podem ajudar a propor práticas e fundamentar trabalhos de supervisão no Brasil, bem como esclarecer a importância desse momento do processo formativo do psicólogo na realidade nacional. Experiências de formação específica para a atuação dos supervisores são encontradas no Reino Unido, Austrália e Portugal (Oliveira-Monteiro, Herzberg, Oliveira, & Silveiras, 2013). Nessas experiências são abordadas questões éticas e de boas práticas, bem como se valoriza a construção de espaços para a análise de competências, estratégias e tarefas relacionadas a esse tipo de exercício profissional do psicólogo.

A diversidade é uma parte inseparável de questões relacionadas com a Psicologia e não seria diferente tratando-se da formação de seus operadores. Como este estudo adota o referencial da Psicologia Crítica, investiga-se como superar modelos de abordagem centradas nas lógicas médicas e clínicas nesse processo formativo, quando o mundo do trabalho parece ser o ponto central para a prática de supervisão. Ora, num amplo contexto de concepção do termo, fica claro que a supervisão é um espaço de aprendizagem das regras para a coexistência e atuação junto aos pares nos espaços de trabalho.

Com efeito, a supervisão é percebida como momento em que alguém com mais experiência e conhecimento oferece orientações a alguém em formação em dada área. Tornada prática comum na formação, a supervisão se projeta como prática docente que se soma ao cotidiano com estagiários, a tarefas específicas da função de supervisor e a outras demandas advindas das atividades docentes. No desenvolvimento dessas tarefas, percebem-se exigências por competências profissionais que abarcam as dimensões teóricas, metodológicas, técnicas, éticas e políticas, que, também, precisam ser consideradas quando nos referimos à diversidade abrangida no termo (Silva Neto, 2014).

Esse tipo de compreensão deriva do rompimento de uma visão liberal e fragmentada de homem e dos processos de trabalho sintonizados com a ideologia capitalista e médico-clínico. A supervisão é um processo que pode assumir um caráter estritamente tecnicista, corporativista, elitista

3 A supervisão em Psicanálise é expressiva no estado da arte sobre o tema, contudo, ante suas características e o foco não universitário dessa modalidade, esse tipo de supervisão não entrou no escopo deste estudo.

e distante da realidade socioeconômica brasileira, porque incorpora os modelos internacionais sem problematizá-los (Parker, 2004, 2007a, 2007b; Dobles, 1999). Superar essa visão tradicional da supervisão acadêmica é percebê-la como essencial para a formação do psicólogo brasileiro quando aborda conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade; mas é, também, um processo de ensino e aprendizagem fundamental para transformar práticas profissionais e, logo, a sociedade (Burton, 2013).

Modelos teóricos e áreas prevalentes

É expressiva, na literatura, a referência à supervisão em Psicologia Clínica. Em geral, essa prática é abordada para esclarecer pontos sobre a atuação dentro dos serviços-escola com o foco na formação profissional para essa área. Nessa direção, os campos mais tradicionais da Psicologia figuram como os mais abordados: Psicanálise (D'Agord, 2005; Darriba, 2011; Maraschin, D'Agord, Santos, & Sordi, 2006; Melo, 2011; Pinheiro, Darriba, 2010; Rodrigues, 2009; Scorsolini-Comin, Nedel, & Santos, 2011); a abordagem fenomenológico-existencial (Boris, 2008); a terapia cognitivo-comportamental (Barletta, Delabrida, & Fonsêca, 2011); e abordagens centradas na pessoa e no psicodrama (Tavora, 2002). Mesmo sendo a clínica uma área tradicional da Psicologia é possível identificar abordagens de contexto, a problematização dos processos clínicos e a relação dos estudantes com a equipe de saúde e os supervisores da universidade (direto) e do campo de estágio (interno) (Santeiro, 2012).

Além da clínica, a supervisão pode ser encontrada em práticas de formação da Psicologia Social, Política e dos Direitos Humanos (Castro, Toledo, & Andery, 2010; Diehl, Maraschin, & Tittoni, 2006; Schwede, Barbosa, & Schruher Júnior, 2008), da Psicologia Jurídica (Sequeira, Monti, & Bracconot, 2010; Sigler, Gomes, Fedrigo, Ribeiro, & Coladello, 2011), da Psicologia Hospitalar e da Saúde (Amaral, Gonçalves, & Serpa, 2012; Couto, Schimith, & Dalbello-Araújo, 2013; Guedes, 2006; Koda, Silva, Machado, & Naldos, 2012; Mendes, Fonseca, Brasil, & Dalbello-Araújo 2012; Reis e Guareschi, 2010), da Psicologia Comunitária (Gama & Koda, 2008), assim como na Psicologia Escolar, que será detalhada no tópico Supervisão em Psicologia Escolar. Nessas áreas e em seus espaços de atuação são propostas iniciativas com foco na emancipação de pessoas, grupos e comunidades, bem como no fortalecimento social e na efetivação de direitos nos diversos contextos de atuação.

As concepções e atuações na perspectiva clínica são expressivas. Isso pode ser associado à história da profissão do psicólogo no Brasil, que indica uma vertente de trabalho eminentemente clínica, teórica, elitista e orientada por uma concepção liberal de homem. As disciplinas dos cursos de graduação oferecidas enfatizavam o psicodiagnóstico, as psicoterapias e as técnicas de exame psicológico; o que se tornou presença comum nos cursos de Psicologia nos anos seguintes (Mello, 1975). Além disso, a maioria dos cursos de Psicologia Brasil enfatiza a área da saúde, com foco

nos processos clínicos (Cruces, 2009). Se isso corrobora a tendência histórica dessa área no interior da Psicologia, então as ênfases diferenciadas e focalizadas em processos psicossociais e processos educativos podem ser entendidas como amadurecimento da ciência e profissão psicológica, tanto quanto como reconhecimento da importância de outros campos de atuação que, por consequência, exigem formações específicas e modelos de supervisão diversos.

Desse dado se pode problematizar, também, que, do ponto de vista histórico, algumas áreas não se constituíram legitimamente como *locus* de atuação profissional; tal qual ocorreu com a Psicologia Escolar, ao contrário dos psicólogos que atuavam na área clínica e industrial. Nesse caso, a análise nos leva à visão de uma escola muito mais teórica do que prática. Isso foi agravado pela ausência desses profissionais nesse tipo de instituição. Tal situação criou um padrão de atendimento inadequado às questões educacionais, pois os estudantes considerados problemáticos eram encaminhados a consultórios particulares; supostamente, incorporar o psicólogo à rede pública de educação seria oneroso ao Estado (Mello, 1975).

Supervisão em Psicologia Escolar

Este estudo destaca a supervisão na área da Psicologia Escolar para contribuir com a construção crítica de modelos de atuação dos estudantes e futuros psicólogos da área. Isso se justifica por ser um campo diverso, com características particulares e com histórico de intervenções psicológicas com ênfase no diagnóstico ou a prática clínica no contexto escolar. Dados os componentes da comunidade escolar – estudantes, professores, pais, técnicos e funcionários –, essa área é essencial para compreender como o papel do professor-supervisor pode mudar paradigmas e modos de atuação.

A Psicologia Escolar no Brasil se desenvolveu como área com foco na atuação em meio a estudantes com “dificuldades de aprendizagem” e baseada na influência norte-americana e francesa. Nessa perspectiva, a área definiu suas concepções de intervenção e processos (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Estudiosos desse campo têm buscado discutir como as práticas poderiam romper com as dicotomias sujeito–objeto, objetividade–subjetividade; ao mesmo tempo, constroem-se bases epistêmico-filosóficas que ultrapassam a dimensão do indivíduo para justificar os fenômenos sociais (Faria & Guzzo, 2006; Tanamachi, 2007).

Nas últimas décadas, delineou-se uma trajetória de mudanças nas concepções de atuação na área, uma vez que as demandas dos atores que compõem os cenários da educação têm exigido mais sensibilidade dos profissionais. No bojo dessas transformações foram incorporadas as perspectivas psicoeducativa e psicossocial, para abordar o contexto escolar, seus componentes e seus fenômenos (Martínez, 2010). Como processo, a supervisão na área da Psicologia Escolar é um momento de aprendizagem em que o estudante tem a oportunidade de refletir sobre suas ações,

seus pensamentos e seus sentimentos; o que contribui para a construção da prática e do percurso profissional (Silva, 2004; Silva, Ribeiro, & Marçal, 2004).

Dessa forma, no que se refere à exploração científica do estágio na formação, verificaram-se produções que apresentam e/ou relatam experiências de estagiários e questões suscitadas nesse tipo de prática (Delvan, Ramos, & Dias, 2002; Emilio, Mataresi, Horvat, & Figueiredo, 2012; Ulup & Barbosa, 2012). O enfoque dado, em geral, é o papel do estágio na formação, com suas perspectivas teóricas e as estratégias utilizadas na prática dos estágios (Delvan & cols., 2002). Ao mesmo tempo, a inserção do estagiário nos cenários de prática, especificamente na escola, é percebida como marco no amadurecimento do psicólogo em formação, uma vez que este contribui para a construção das propostas de atuação e problematiza o fazer profissional (Ulup & Barbosa, 2012).

Em uma reflexão teórica sobre o tema em estudo, Cosmo (2011) apresentou aspectos da complexidade das práticas psicológicas no contexto escolar e seus objetivos vinculados à promoção da saúde da comunidade escolar. Didaticamente, essa autora sumariza as fases necessárias à estruturação e execução de estágios com esse fim, quais sejam: 1) qualificação; 2) escolha do cenário da prática; 3) desenvolvimento de pesquisa institucional; 4) elaboração da proposta da intervenção; 5) encerramento e avaliação do estágio. Outro objetivo do estágio em Psicologia Escolar tem de ser a formação profissional para atuação crítico-reflexiva na convergência das ideias correntes (Cosmo, 2011).

O registro e a divulgação de experiências diferentes contribuem para o avanço da área no que se refere ao tema. Nesse sentido, pode-se compreender o momento do estágio e da consequente supervisão como capaz de estabelecer relações teórico-práticas necessárias para a intervenção dos estagiários como profissionais em formação (Lima, 2009; Ulup & Barbosa, 2012) numa interface não só com as teorias de base da Psicologia, mas também com outras áreas do conhecimento como a educação (Ulup e Barbosa, 2012). Ao mesmo tempo, a supervisão é um momento para romper com paradigmas dominantes de atuação e mesmo com a visão clínica de que na escola o foco são estudantes desajustados ou suas famílias, que necessitam se adequar à instituição e às suas regras (Asbahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Lima, 2009).

Em geral, os relatos de experiência, também, tateiam aspectos da atuação do supervisor de estágio, enfatizando que tal atuação tem de contribuir para as práticas desenvolvidas pelo estagiário, auxiliar e instrumentalizar o estudante na problematização de questões e na busca de respostas cabíveis à realidade que se lhe impõe, já vislumbrando sua prática profissional (Angst & Silva, 2009). As experiências dos supervisores, por sua vez, podem contribuir para a reflexão sobre a prática dos estagiários, mas sem que se possa reeditá-la. Assim, o estudante se perceberia instrumentalizado para agir segundo uma concepção crítica. Ao supervisor caberá fazer a leitura desses aspectos na supervisão, pois

esta se revela como experiência de condução do estudante à superação das aparências (Emílio & cols., 2012).

Percebermos que, no campo da Psicologia Escolar, faltam referências de atuação do supervisor, assim como estudos que mapeiem o fazer do supervisor de estágio. Muitas vezes, elas derivam de perspectivas clínicas, que corroboram ideias equivocadas da atuação clínica do psicólogo atuante na educação (Gonçalves, 2000). Nesse sentido, ao romper com essas lógicas, a área da Psicologia Escolar, em especial a atuação de supervisores de estágio na área, considera elementos fundamentais do movimento de crítica e aponta os desafios à formação e ao desenvolvimento de ações alicerçadas no pensamento crítico (Brasil, 2012).

Dito isso, um primeiro questionamento a ser feito refere-se ao papel profissional em contextos educacionais e como sua inserção nesse ambiente é orientada (via supervisão). O supervisor não executa as ações diretamente; mas pode ajudar a elaborar novas práticas e intervenções alternativas potencialmente transformadoras e fortalecedoras, em vez de ser mantenedoras das estratégias de controle social. Para isso se impõe a necessidade de uma leitura de mundo capaz de identificar microfatores e macrofatores presentes no contexto escolar para se planejarem e se desenvolverem planos de ação (Veiga & Magalhães, 2013; Prilleltensky & Nelson, 2002).

Considerações finais

A reflexão sobre a supervisão de estágio em Psicologia e sobre o papel do supervisor mostra-se como fundamental para a formação profissional. Ao mesmo tempo, o reconhecimento da falta de elementos na literatura para problematizar a temática põe em pauta a formação e necessidade de intervenções balizadas numa crítica e no pensamento que possa romper com a ideologia médico-clínico de atenção às demandas de pessoas, grupos e comunidades. Este estudo convergiu para tal pauta ao refletir sobre a atividade de supervisão na formação de profissionais na Psicologia brasileira, a multiplicidade conceitual do termo e as especificidades da Psicologia Escolar. Ficou claro que, se historicamente a Psicologia auxiliou na manutenção do poder instituído, as experiências de supervisão de estágio e de supervisores podem contribuir para mudar paradigmas, em particular na atuação na área educacional.

Do ponto de vista crítico, histórico e conceitual, este estudo apresenta diálogos importantes acerca da supervisão; mas isso não anula sua limitação no desenho metodológico adotado. Noutros termos, o ensaio teórico é um recurso útil para pensar e problematizar a supervisão acadêmica, porém o uso de outros métodos ou mesmo da abordagem teórica sistematizada no formato de revisão de literatura pode enriquecer o debate sobre a temática, além de oferecer outros elementos para análise. Enfim, esta reflexão ajuda a compreender a supervisão acadêmica, em especial no campo da Psicologia Escolar, e indica caminhos tributários de uma perspectiva crítica para melhorar a forma-

ção do psicólogo brasileiro. Sugerem-se estudos empíricos e relatos de experiências de supervisores para subsidiar novas práticas de supervisão, acima de tudo na área em destaque, com propostas de ensino e aprendizagem mais eficazes.

Salienta-se, nessa direção, que alguns desses aspectos já foram discutidos em estudos recentes que revelaram a potencialidade da supervisão para a formação do psicólogo e suas contribuições para novos modos de fazer da profissão e transformar os sujeitos sociais e, por consequência, a sociedade (Silva Neto, 2014; Silva Neto & Guzzo, 2016). Essa tarefa é executada por supervisores que além de suas formações acadêmicas imprimem no contexto da supervisão suas subjetividades e revelam tensões referentes à manutenção ou à ruptura com o desenvolvimento de práticas hegemônicas no campo psicológico (Silva Neto & Guzzo, 2016). Ao refletir essas questões, o elemento subjetividade e a concretude da realidade, do mundo do trabalho nas instituições de ensino superior e do capitalismo se afirmam como variáveis ainda importantes para pensar como e a serviço de que interesses a profissão tem se consolidado.

A perspectiva crítica ao se pensar a formação de profissionais da Psicologia já aponta para um movimento de ruptura com a Psicologia conservadora e individualizante que se traduz, principalmente, pela reprodução de modelos de prática que não impactam a realidade brasileira (Guzzo, 2015a). O exercício da prática supervisionada permite leituras da realidade que questionam valores e apontam desafios ético-políticos, os quais somente podem ser debatidos em espaços de supervisão, em acordo com Freitas (2015). Diante disso, os espaços de formação que incluem a leitura crítica da realidade como exigência básica para o exercício profissional, em uma relação dialética com fundamentos teóricos da prática, acabam por contribuir para a consolidação de outros modelos de formação profissional os quais permitem sempre o questionamento e a proposição de novas ações. Supervisionar uma prática não trata apenas de ensinar a aplicar técnicas do trabalho profissional, mas, mais do que tudo, a permitir que estagiários consigam ler a realidade para além da aparência e que possam, por meio de estratégias analíticas, tal como nos aponta Schraube (2015), integrar teorias e realidade, para assim questioná-las e modificá-las.

Referências

- Amaral, M.S., Gonçalves, C.H., & Serpa, M.G. (2012). Psicologia comunitária e a saúde pública: relato de experiência da prática Psi em uma Unidade de Saúde da Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 484-95.
- Angst, R. & Silva, M.B. (2009). Consultoria escolar: uma experiência de estágio [CD-ROM]. Em *Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 1. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Asbahr, F.S.F., Martins, E., & Mazzolini, B.P.M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16 (1), 157-163.
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia [ABEP] (2008). Linha do tempo da Psicologia.
- Barbosa, R.M. & Marinho-Araújo, C.M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia — Campinas*, 27 (3), 393-402.
- Bartetta, J.B., Delabrida, Z.N.C., & Fonsêca, A.L.B. (2011). Conhecimento, habilidades e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7 (1), 21-29.
- Boris, G.D.J.B. (2008). Versões de sentido: um instrumento fenomenológico-existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes. *Psicologia Clínica*, 20 (1), 165-180.
- Brandão, S.C. (1995). *Aspectos sociais e políticos na formação em Psicologia escolar: opinião de supervisores*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Brasil, R.T. (2012). Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 209-17.
- Burton, M. (2013). Liberation Psychology: a constructive critical praxis. *Estudos de Psicologia*, 30(2), 249-259.
- Castro, N.T., Toledo, A.H.F. & Andery, A.M.N. (2010). Tramas do cotidiano: a Psicodinâmica do trabalho em um Conselho Tutelar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (3), 662-675.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(1), 3-52.
- Costa Jr, 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(2), 4-9.
- Couto, L.L.M., Schimith, P.B., & Dalbello-Araújo, M. (2013). Psicologia em ação no SUS: a interdisciplinaridade posta à prova. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 500-511.
- Cosmo, N.C. (2011). Práticas psicológicas em contextos educativos: alguns apontamentos relativos ao estágio curricular específico [CD-ROM]. Em *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 1. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
- Cruces, A.V.V. (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. Em S.F.C. Almeida (Orgs.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.

- Cruces, A.V.V. (2009). Desafios e perspectivas para a Psicologia escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. Em C.M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas, SP: Alínea.
- D'Agord, M.R.L. (2005). Um método para estudo e construção do caso em psicopatologia. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 8(1), 107-122.
- Darriba, V.A. (2011). O lugar do saber na psicanálise e na universidade e seus efeitos na experiência do estágio nas clínicas-escola. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 14(2), 293-306.
- Delvan, J.S., Ramos, M.C., & Dias, M.B. (2002) A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Psicologia: teoria e prática*, 4(1), 49-60.
- Dias, R.M.S. (1998). Dos encontros em supervisão: devenires na formação de psicólogos. *Temas em Psicologia*, 6 (1), 21-29.
- Diehl, R., Maraschin, C., & Tittoni, J. (2006). Ferramentas para uma Psicologia social. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 407-415.
- Dimenstein, M. & Macedo, J.P. (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (spe), 232-245.
- Dobles, I. (1999). Marxism, ideology and psychology. *Theory & Psychology*, 9 (3), 407-10.
- e-MEC (s.d.). *Sistema e-MEC*. Brasil: Ministério da Educação. Recuperado: 24 jan. 2017. Disponível: <http://emec.mec.gov.br/>.
- Emílio, S.A., Mataresi, A., Horvat, C., & Figueiredo, P. (2012). Reflexões sobre a experiência de um grupo de estágio em Psicologia escolar. Em R. Molina & C.B. Angelucci (Orgs.), *Interfaces entre Psicologia e educação. Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 125-133). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Faria, L.R.P. & Guzzo, R.S.L. (2006). Sujeito: uma organização complexa?. *Escritos sobre Educação*, 5, 33-39.
- Freitas, M.F.Q. (2015). Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 521-532.
- Gama, C.A.P. & Koda, M.Y. (2008). Psicologia comunitária e programa de saúde da família: relato de uma experiência de estágio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28 (2), 418-429.
- Gonçalves, C.L.C. (2000). *Supervisão de estágio em Psicologia escolar: Perspectiva e atuação de supervisores*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Guedes, C.R. (2006). A supervisão de estágio em Psicologia hospitalar no curso de graduação: relato de uma experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(3), 516-523.
- Guzzo, R.S.L. (2007). Psicologia e educação: Que compromisso? Que relação? Em A.V.B. Bastos & N.M.D. Rocha. (Orgs.), *Psicologia: Novas direções no diálogo com outros campos de saber* (pp. 357-378). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R.S.L. (2015a). Critical psychology & American continent: From colonization and domination to liberation and emancipation. Em I. Parker (Org.), *Handbook of Critical Psychology* (pp. 406-414). East Sussex, UK: Routledge.
- Guzzo, R.S.L. (2015b). Psicologia Crítica: um movimento de ruptura dentro da Psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 519-520.
- Haboush, K.L. (2003). Group supervision of school psychologists in training. *International School Psychology Association*, 24(2), 232-255.
- Harvey, V.S., Amador, A., Finer, D., Gotthelf, J.H., Kruger, L.L.C., Lichtenstein, B., Rogers, L., Struzziro, J., & Wandle, C. (2010). Improving field supervision through collaborative supervision institutes. *Communiqué*, 38(7), 22-24.
- Huhra, R.L., Yamokoski, C.A., & Prieto, L.R. (2008). Reviewing videotape in supervision: a developmental approach. *Journal of counseling and development*, 86(4), 412-418.
- Koda, M.Y., Silva, D. V., Machado, M.A.S., & Naldos, S.M.S. (2012). Grupo com agentes comunitárias: a construção de novas possibilidades do cuidar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 506-515.
- Lima, M.F.E.M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647.
- Loe, S.A., Jones, W.P., Crank, J.N., & Krach, S.K. (2009). Using self-Instruction to teach counseling skills to school Psychology students: an efficacy study. *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), 35-48.
- Maraschin, C., D'Agord, M.R.L., Santos, N.I.S., & Sordi, R.O. (2006). A escrita do caso e a resignificação da experiência de estágio. *Aletheia*, 24, 35-47.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martínez, A.M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Martins, L.M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Em 29ª Reunião Anual da ANPED. *Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos*. v. 1.
- Melo, H.L.A. (2011). Experiência de cura na comunidade: uma exigência contemporânea. *Estudos de Psicanálise*, 36, 69-82.

- Mendes, F.M.S., Fonseca, K.A., Brasil, J.A., & Dalbello-Araújo, M. (2012). Ver-Sus: relato de vivências na formação de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 174-187.
- Mello, S.L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Meneghetti, F.K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332.
- Oliveira-Monteiro, N.R., Herzberg, E., Oliveira, M.S., & Silveiras, E.F.M. (2013). Reflexões sobre ética na supervisão em psicologia. *Boletim de Psicologia*, 63(139), 217-225.
- Parker, I. (2004). A desconstrução da psicopatologia na pesquisa ação. *Mental II*, (3), 15-29.
- Parker, I. (2007a). *Revolution in psychology, alienation and emancipation*. London: Pluto.
- Parker, I. (2007b). Critical Psychology: what it is and what it is not. *Social and Personality Compass*, 1(1), 1-15.
- Pereira, F.M. & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.
- Pinheiro, N.N.B. & Darriba, V.A. (2010). A clínica psicanalítica na universidade: reflexões a partir do trabalho de supervisão. *Psicologia Clínica*, 22(2), 45-55.
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology critically: making a difference in diverse settings*. New York: Palgrave MacMillan.
- Reis, C. & Guareschi, N.M.F. (2010). Encontros e desencontros entre Psicologia e Política: formando, deformando e transformando profissionais de saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (4), 854-867.
- Resolução 8/04, de 7 de maio (2004, 7 de maio). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em *Psicologia*. Brasília.
- Rodrigues, L. (2009). Composições: experimentações do "ser-estagiário(a)" em uma clínica escola. *Aletheia*, (29), 217-228.
- Santeiro, T.V. (2012). Processos clínicos em Núcleos de Apoio à Saúde da Família/NASF: estágio supervisionado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(4), 942-955.
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 533-545.
- Schwede, G., Barbosa, N.H., & Schrufer Jr., J. (2008). Psicologia nos direitos humanos: possibilidades de mediações semióticas. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 306-312.
- Scorsolini-Comin, F., Nedel, A.Z., & Santos, M.A. (2011). De perto, de longe, de fora e de dentro: a formação do observador a partir de uma experiência com o método Bick. *Psicologia Clínica*, 23(2), 151-170.
- Sequeira, V.C., Monti, M., & Braconnot, F.M.O. (2010). Conselhos tutelares e Psicologia: políticas públicas e promoção de saúde. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 861-866.
- Sigler, R., Gomes, K.V., Fedrigo, K.I.C., Ribeiro, S.F., & Coladello, D.S. (2011). A escuta psicanalítica em um contexto de atendimento interdisciplinar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 176-187.
- Silva, S.M.C. (2004). Algumas reflexões sobre a Arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 100-111.
- Silva, S.M.C., Ribeiro, M.J., & Marçal, V.P.B. (2004). Entrevistas em Psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 85-90.
- Silva Neto, W.M.F. (2014). *Supervisão de estágio em Psicologia escolar: Contribuições da Psicologia crítica à formação e à prática do supervisor*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.
- Silva Neto, W.M.F. & Guzzo, R.S.L. (2016). Internship in School Psychology: Education and practice of the supervisor. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 213-224.
- Soares, A.R. (2010). *A Psicologia no Brasil*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (spe), 8-41.
- Tanamachi, E.R. (2007). Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia histórico-cultural. Em M.E.M. Meira & M.G.D. Facci. (Orgs.), *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tavora, M.T. (2002). Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de Psicologia: a experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 121-130.
- Ulup, L. & Barbosa, R.B. (2012). A formação profissional e a resignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 250-263.
- Veiga, F.H. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. Em F.H. Veiga. (Org.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação – envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- 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 de São Paulo, São Paulo.

Recebido em: 11 de setembro de 2016

Aprovado em: 26 de janeiro de 2017

Sobre os autores

Walter Mariano de Faria Silva Neto (walterfarianeto@gmail.com)

Doutor. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba – Minas Gerais.

Wanderlei Abadio de Oliveira (wanderleio@hotmail.com)

Doutor em Ciências (Programa de Pós Graduação Enfermagem em Saúde Pública). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto – SP.

Raquel Souza Lobo Guzzo (rguzzo@puc-campinas.edu.br)

Doutora. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas – SP.