

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA –
IFSP, CAMPUS SÃO PAULO
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
– ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

TATIANA FORLENZA PESCHINELLI MORAIS

**A AVALIAÇÃO DISCENTE NOS ESTÁGIOS DE
PSICOLOGIA: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
VIGENTES**

SÃO PAULO
2015

TATIANA FORLENZA PESCHINELLI MORAIS

**A AVALIAÇÃO DISCENTE NOS ESTÁGIOS DE
PSICOLOGIA: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
VIGENTES**

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do Certificado de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

SÃO PAULO
2015

A todos os meus professores, por terem contribuído para instigar a minha busca pelo conhecimento e o meu amor pela docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para superar as adversidades e desafios que surgiram nesses anos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia por propiciar a reflexão e o aprendizado sobre a docência no Ensino Superior e à sua equipe de professores que potencializaram essa reflexão e nos sensibilizaram para as múltiplas questões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

Em especial agradeço à Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, que iniciou o curso como nossa Coordenadora e Professora e o encerrou me concedendo a honra de me orientar neste trabalho. Obrigada pela sua compreensão e sabedoria, que facilitaram a conclusão desse Projeto.

À Profa. Dra. Alda Roberta Torres, que além de ter contribuído para enriquecer nossa formação docente, instigando nossa capacidade crítica, gentilmente aceitou o convite de fazer parte dessa banca para me brindar um pouco mais com seus conhecimentos.

Aos meus supervisores de estágio de Psicologia, que me possibilitaram refletir sobre tal prática, aqui representados pela Profa. Claudia Costabile, a quem tenho profunda admiração, o apreço e gratidão por ter sido a minha primeira supervisora de estágio clínico e que soube nos guiar com maestria pelos meandros da profissão. Sinto-me lisonjeada por ter aceitado o convite de fazer parte da banca examinadora.

A todos os entrevistados que gentilmente colaboraram para que fosse possível a realização desse trabalho compartilhando suas trajetórias e vivências como docentes e supervisores, enriquecendo assim essa pesquisa.

Aos meus colegas de turma com os quais mergulhei no projeto da nossa formação e que se uniram pelo aprendizado, pela amizade e pela convivência ao longo dessa especialização.

Meus especiais agradecimentos aos meus pais, que sempre incentivaram minha formação e muito contribuíram para o meu desenvolvimento com carinho e sabedoria. Ao meu irmão Edison, pelas ideias inovadoras que me inspiraram em

direção às mudanças. Agradeço-os, principalmente, pela paciência e compreensão pelas ausências enquanto me dedicava ao presente projeto. Aos meus tios, Cássia e Claudio, e ao meu avô Santinho pelo carinho e amparo.

E por último, mas não menos importante, agradeço ao meu companheiro e amigo, Marcos Tadashi, pelo seu amor, cumplicidade e compreensão, que me fortalecem e incentivam a acreditar nos meus sonhos. Pela sua colaboração, carinho, paciência e amparo nos momentos difíceis.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

(Paulo Freire, 2001, p. 259 - 260)

RESUMO

A pesquisa pretendeu estudar de que maneira a formação docente dos professores de Psicologia contribui para desenvolver os conceitos de avaliação discente que são empregadas nas atividades de estágio supervisionado no referido curso. Para tanto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores que realizam supervisão de estágio em Psicologia em duas Universidades, uma pública (USP) e outra privada (PUC/SP). Os dados foram analisados segundo a análise temática de conteúdo e agrupados em categorias que foram problematizadas em três capítulos: o estágio supervisionado (IV), a formação de professores (V) e o processo de avaliação na supervisão de estágio (VI). Os resultados revelaram que a formação dos professores para atuar no Ensino Superior ocorre majoritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais são voltados para a pesquisa na área do conhecimento técnico-especializado. Observou-se, também, a falta de políticas públicas e incentivos institucionais que estimulem a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes; aliada aos poucos espaços oferecidos para interlocução entre eles, o que não favorece a reflexão sobre a prática profissional. Essa questão reflete nos estágios supervisionados de Psicologia e, em especial, nos processos avaliativos neles realizados. Assim, observa-se que os supervisores possuem maior autonomia para a escolha das práticas avaliativas nos estágios supervisionados do que nas disciplinas tradicionais. Os estágios supervisionados, ainda, possibilitam uma relação mais próxima entre supervisores e alunos. Entretanto, os supervisores apresentam dificuldade de se desvencilhar da concepção tradicional e adotar a avaliação mediadora, que considera a posição do aluno frente ao objeto de conhecimento e viabiliza a reorientação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Avaliação; Estágio Supervisionado; Psicologia

ABSTRACT

The research that supported this study had the intent of understanding how the formation of Psychology Professors contributes to develop the concepts of the student evaluation that are adopted in the activities of supervised apprenticeship of the Psychology courses. This research was based on semi-structured interviews conducted with three professors in charge of supervision of apprenticeship in Psychology at two universities, one public (USP) and the other private (PUC/SP). The collected information was analyzed according to the thematic analysis of the content and grouped into categories, which are presented in three chapters: Supervised apprenticeship (IV), Professor Formation (V) and Process of Evaluation in Apprenticeship Supervision (VI). The results showed that the formation of professors to act on higher education occurs mainly in *stricto sensu* post-graduation courses, which are mostly dedicated to research in technical and specialized knowledge. Additionally, it was observed that the lack of public policies and institutional incentives to stimulate the initial and the continuing pedagogical formation of professors, in conjunction to the few opportunities offered to the dialogue between them, do not act in favor of the reflection on the professional practice. This issue reflects in the supervised Psychology apprenticeship programs, and, in particular, in the evaluation processes carried out in them. Therefore, it is observed that the supervisors have greater autonomy to choose the evaluative practices in the supervised apprenticeships than in the traditional subjects. The supervised apprenticeships allow a closer relationship between supervisors and the students. However, supervisors present certain difficulties in getting rid of the traditional concept of evaluation and in the adoption of the mediating evaluation, which considers the student positioning in face of the knowledge object and enables the reorientation of the pedagogical practices.

Keywords: Professors formation; Evaluation; Supervised Apprenticeship; Psychology.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	9
I.1 OBJETIVOS	11
I.1.1 Objetivo Geral.....	11
I.1.2 Objetivos Específicos	12
I.2 HIPÓTESES.....	12
II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
III.1 PROCEDIMENTOS	21
IV OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	24
IV. 1 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS UNIVERSIDADES ESTUDADAS.....	27
IV.1.1 Estágios Supervisionados na PUC/SP	29
IV.1.2 Estágios Supervisionados na USP	30
V FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
VI O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO.....	43
VII CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	63
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	64

I INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa é a avaliação nos estágios supervisionados no curso de Psicologia, com foco nas relações entre concepções, práticas e formações para a docência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação na Resolução n.º 05, de 15 de março de 2011, orientam tanto a formação profissional quanto a de Professores de Psicologia (BRASIL, 2011).

Entre as metas da graduação em Psicologia previstas pelo referido documento encontra-se a formação para o exercício profissional (art. 3º), inclusive com compromisso para atuação em diferentes contextos (inciso IV). As diretrizes estabelecem, ainda, que o objetivo geral da formação profissional é propiciar os conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais (art. 4º): (I) desenvolvimento de ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo; (II) capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; (III) ética na comunicação e no cuidado com as informações; (IV) liderança no trabalho em equipe multiprofissional; (V) empreendedorismo e gestão da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais; (VI) formação continuada e compromisso com a educação profissional e cooperação com as redes (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, esclarece que:

as competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida (BRASIL, 2011, art. 8º).

Assim, a formação profissional deve ser pautada tanto nas competências, comuns a todos os cursos, quanto nas ênfases curriculares, enquanto subconjuntos de competências e habilidades em algum domínio da Psicologia eleitos pela entidade formadora. Esse conjunto deve “fornecer elementos para a aquisição¹ das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional” (BRASIL, 2011, art. 17).

¹ Observa-se que esse dispositivo legal funda-se na concepção de empirista da educação, considerando que é as competências, habilidades e conhecimentos são adquiridos do meio, e não construídos na relação estabelecida com ele.

Vale destacar que as competências podem ser compreendidas como as capacidades necessárias ao exercício profissional, enquanto as habilidades são os recursos necessários para desenvolver as referidas competências.

Nesse cenário, os estágios supervisionados, compreendidos como “conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora” (BRASIL, 2011, art. 20), possuem papel de destaque na consolidação e articulação das competências para o exercício profissional. Principalmente por viabilizarem o contato com situações, contextos e instituições nos quais se desenvolverão os conhecimentos, habilidades e atitudes durante a ação profissional (BRASIL, 2011).

Dada a sua relevância, os referidos estágios devem perfazer no mínimo 15% da carga horária total do curso e devem envolver as competências e habilidades do núcleo comum (estágios básicos) e as relativas às ênfases curriculares (estágios específicos). Tais estágios podem ser realizados tanto nos Serviços de Psicologia da entidade formadora, quanto em instituições externas (BRASIL, 2011).

Ademais, muitas das competências e habilidades requeridas do graduando de Psicologia só podem ser desenvolvidas, observadas e avaliadas na prática das atividades de estágio supervisionado, a exemplo das ações de promoção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, ética na avaliação, liderança e empreendedorismo, entre outros.

Nesse contexto, a formação de professores para atuar na supervisão do estágio supervisionado de Psicologia torna-se uma atividade que merece destaque, mormente diante dos poucos espaços destinados à discussão das práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Superior.

À luz desse cenário, sintetizamos o problema de pesquisa na seguinte questão: *Como se relacionam as concepções de avaliação discente que são empregadas nas atividades de estágio supervisionado do curso de Psicologia com as suas respectivas formações? ?*

Assim, a relevância social da presente pesquisa consiste na problematização sobre como a formação dos professores de Psicologia contribui, ou não, para a reflexão sobre as práticas de avaliação discente que serão por eles utilizadas nas atividades de estágio supervisionado no referido curso.

Isso porque a prática do estágio supervisionado é fundamental para a formação do profissional na área, uma vez que possibilita que o aluno experiencie sua atuação prática de forma tutelada e aprofunde a construção da sua identidade profissional. Entretanto, por ser uma atividade que, na maioria das vezes é realizada através do contato do aluno com o cliente sem a interferência direta do professor, a qual ocorre no momento posterior à prática,

conhecer as concepções de avaliação que orientam a docência é essencial para compreender de que forma a avaliação está a serviço da formação prático-profissional.

Outrossim, diante da especificidade da prática de estágio, auferir os conhecimentos teóricos do aluno por si só, pode não ser suficiente para abarcar sua complexidade e aplicabilidade. Mormente quando se trata de estágios supervisionados de Psicologia, nos quais o aluno é seu próprio instrumento de trabalho. Desse modo, compreender como os professores são formados para a atividade avaliativa pode contribuir para eventuais ajustes nesse sentido, melhorando a avaliação do aluno e fornecendo instrumentos para reorientar sua prática e sua formação.

Portanto, o estudo da formação dos professores em relação às suas práticas avaliativas pode contribuir para ampliar a qualidade do processo de formação dos professores, dos alunos e, por conseguinte, da profissão.

A pesquisa é relevante no campo científico uma vez que vem somar às discussões existentes acerca da formação docente e das práticas avaliativas no Ensino Superior, bem como aplicar essa discussão à formação prático-profissional dos alunos de Psicologia. Desse modo, oferece um panorama sobre as atuais práticas avaliativas e alimenta a discussão sobre a qualificação do profissional que está sendo formado para o mercado de trabalho.

Para tanto, o presente trabalho é estruturado em sete capítulos, sendo o primeiro a presente introdução, que apresenta o tema, os objetivos, as hipóteses e a relevância da presente pesquisa. No Capítulo II encontra-se a fundamentação teórica que orienta as reflexões apresentadas no corpo do texto sobre formação de professores e avaliação. O Capítulo III introduz os procedimentos metodológicos que orientaram a realização deste estudo e a coleta de dados, apresentando os sujeitos da investigação.

O Capítulo IV, por sua vez, retrata a prática dos Estágios Supervisionados nas Universidades estudadas: Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), seguido pelo Capítulo V que problematiza a formação docente para atuação no Ensino Superior e, em especial, para atuar nos estágios supervisionados de Psicologia. Segue-se com as discussões levantadas no Capítulo VI sobre como os professores de Psicologia que atuam como supervisores de estágio compreendem o processo de avaliação e, por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo em tela.

I.1 OBJETIVOS

I.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da presente pesquisa foi estudar quais as concepções de avaliação discente que são empregadas nas atividades de estágio supervisionado do curso de Psicologia e como elas se relacionam com a formação docente.

I.1.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da presente pesquisa foram:

- (a) Identificar qual a formação dos professores do Ensino Superior de Psicologia que atuam nas disciplinas de estágio supervisionado do referido curso;
- (b) Investigar quais os conteúdos que os professores do Ensino Superior de Psicologia tiveram referente às práticas avaliativas em geral e as adaptadas às atividades práticas de estágio supervisionado;
- (c) Constatar quais práticas avaliativas são por eles utilizadas nas atividades de estágio supervisionado e o que elas se propõem a avaliar;
- (d) Analisar quais fatores influenciaram a escolha de tais práticas avaliativas;
- (e) Discutir a concepção dos professores sobre a avaliação do discente e em que medida se alinha com o seu discurso sobre a sua prática.

I.2 HIPÓTESES

A partir do levantamento bibliográfico realizado, acreditou-se que seriam constatados os resultados abaixo discriminados que viriam a elucidar os objetivos da presente pesquisa:

- (a) Entende-se que a formação docente dos professores do Ensino Superior de Psicologia está majoritariamente baseada apenas na titulação da sua área de conhecimento, mestrado e doutorado.
- (b) Acredita-se que nos cursos de sua formação, tais professores tiveram poucos conteúdos referentes à sua atuação em sala de aula, em especial sobre as práticas avaliativas em geral e as específicas relacionadas às atividades práticas de estágio supervisionado;
- (c) Considera-se que as práticas avaliativas utilizadas pelos referidos professores no estágio obrigatório se prestem mais para avaliar os conhecimentos teóricos adquiridos pelos alunos do que a aplicação de tais conceitos e a atuação prática efetiva discente;

- (d) Supõe-se que a escolha das práticas avaliativas seja baseada na experiência prévia e diretrizes da Universidade do que em reflexão sobre tais práticas;
- (e) Infere-se que os professores não utilizem a avaliação como forma de promoção da aprendizagem dos alunos, mas sim para averiguar os conhecimentos adquiridos pelo discente e sua habilidade prática.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A praticidade, o imediatismo, a dinamicidade e a fluidez do mundo contemporâneo exigem respostas rápidas, de modo que não estimulam reflexões sobre a prática docente, ao contrário, procura-se reproduzir modelos prontos e pré-estabelecidos. Por outro lado, esse contexto demanda que os docentes do Ensino Superior se envolvam na transformação da sociedade e dos seus valores, contemplem o avanço científico nas suas práticas e busquem consolidar a Ciência da Educação, ampliando o acesso aos saberes pedagógicos (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008).

Diante desse cenário, a docência no Ensino Superior não se confunde com ministrar aulas, pois contempla uma série de atividades como o ensino, a pesquisa, a orientação acadêmica, a administração em diversos setores da instituição, a busca de financiamentos, parcerias e convênios com empresas e outras instituições, a representação da universidade e a formação e a manutenção de uma rede de relações com outras universidades e instituições (VEIGA, 2005).

Nesse contexto, seriam atribuições do docente universitário: o desenvolvimento de atividades de pesquisa como forma de estimular o domínio científico e profissional do seu campo de atuação; a condução da autonomia do aluno na busca do conhecimento e o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva; a ênfase nos processos de investigação do conhecimento; a criação contínua de situações de aprendizagem interativas e participativas, que considerem o universo cultural e de conhecimento discente; e “a valorização da avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 165).

A docência, portanto, enquanto atividade especializada, exige formação profissional que contemple os conhecimentos específicos para o seu exercício (VEIGA, 2005), além de salários e condições de trabalho coerentes com a valorização e o desenvolvimento profissional (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008). Nesse sentido, o professor universitário deve atuar de forma crítica, reflexiva e “competente no âmbito da sua disciplina, de modo a explicitar seu sentido e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa” (ALMEIDA & PIMENTA, 2014, p. 10)

Entretanto, a formação dos professores para o Ensino Superior tem sido realizada em geral nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, cujo foco é o desenvolvimento de

conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa, com pouco ou nenhum destaque à formação docente (ALMEIDA & PIMENTA, 2014; VEIGA, 2005).

Essa tendência é consonante com a regulamentação da Lei de Diretrizes Básicas (Lei 9.394/96), que considera esses cursos como prioritários para a preparação para o magistério superior². Por trás dessa prática, encontra-se a falsa concepção que o conhecimento técnico-teórico é suficiente para o domínio do binômio ensino-aprendizagem, bem como que a docência exige “preparação” em vez de formação específica.

Ora, é fundamental que o docente tenha intimidade com a sua matéria e tenha clareza sobre a finalidade e utilidade dos conhecimentos a serem ensinados. Entretanto, ele também deve preocupar-se com os métodos de ensino, que devem ser adequados à realidade e à diversidade dos alunos. Cunha (1989) esclarece que “o método é fruto da concepção pedagógica do professor, limitado pelo contextual, isto é, a realidade do aluno e as condições da escola ou da universidade” (CUNHA, 1989, p. 119).

Além disso, a atividade docente exige outros saberes específicos, como articular formas de lidar com as relações institucionais constituídas em torno do “saber escolar”, considerado a principal fonte de conhecimento em detrimento da “reflexão espontânea” (SCHÖN, 1992). Também é importante que o professor atribua significado ao conhecimento aprendido e o aproxime do mundo do aluno (CHARLOT, 2008), contribuindo para que a aula seja um espaço de reflexão sobre a realidade e de compartilhamento de experiências (CUNHA, 1989).

Ademais, o docente deve ter clareza dos fins que espera com sua prática, assumindo o compromisso político que envolve as práticas pedagógicas. Nesse sentido, é importante que reflita sobre o tipo de profissional que pretende formar e busque a formação da cidadania dos seus alunos, através da contínua reflexão sobre a função social da profissão.

Também é fundamental que o professor estabeleça relações de afetividade com os alunos, baseadas na empatia, no seu interesse no aprendizado do aluno, no estabelecimento de um clima positivo e estimulante na sala de aula, nas suas habilidades de ensino e no seu relacionamento com a sua própria área de conhecimento (CUNHA, 1989). A afetividade torna-se ainda mais importante nas atividades de supervisão de estágio, nas quais há maior proximidade entre o professor e aluno, e busca-se um ambiente que facilite o compartilhamento de experiências.

² “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. (Lei de Diretrizes Básicas - Lei no. 9.394, de 20/12/1996).

Desse modo, o professor do Ensino Superior deve aliar o domínio do conteúdo às dimensões do saber pedagógico, como experiência, afetividade, didática, entre outras. Assim, é uma atividade que requer formação profissional que contemple a compreensão da

importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica (VEIGA, 2005).

Nesse sentido, a formação de professores é uma ação política que deve ser “contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, considerados componentes constitutivos da formação” (VEIGA, 2005).

Consequentemente, diante dos poucos espaços destinados à formação pedagógica do docente, inclusive para atuar como supervisor de estágio, a reflexão sobre os processos avaliativos também são minimizadas e tendem a reproduzir a vivência dos próprios professores.

Essa questão torna-se relevante, pois o processo de avaliação é indissociável da supervisão de estágio, uma vez que “a supervisão é uma relação avaliativa em relação ao supervisionando e à qualidade dos serviços oferecidos aos clientes, que necessita de tempo para possibilitar crescimento e aprendizado do psicoterapeuta em formação” (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 290).

Contudo, a ausência de formação pedagógica para o Ensino Superior leva os docentes a se utilizarem da avaliação para formular “um juízo de ‘valor’ incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação” (HADJI, 1994, p. 31).

Desconsideram, muitas vezes, que a avaliação não é neutra, pois carrega em si a intencionalidade do docente, que pode ser explicitada em termos dos objetivos e finalidades que norteiam sua prática. Desse modo, a prática avaliativa revela a opção por um modelo epistemológico subjacente à concepção de homem e de profissional que se visa formar (CHAVES, 2004).

A concepção tradicional ou comportamentalista de avaliação enfatiza a mudança de comportamento dos alunos através da organização dos estímulos pelo professor, responsável pela transmissão de conhecimentos. Nesse modelo, a avaliação é utilizada como um instrumento de controle do aluno para que ele atinja os comportamentos definidos como ideais pelo professor ou pela instituição de ensino, de forma que sua finalidade é a observação

e o registro do que foi ou não aprendido pelo aluno, responsável pela sua aprendizagem (HOFFMANN, 1994).

Em oposição a esse modelo, Hoffmann (1994) defende a avaliação mediadora, cuja finalidade seria compreender a posição do aluno frente ao objeto de conhecimento, viabilizando eventuais orientações das práticas pedagógicas, de forma a possibilitar a aprendizagem. Nessa concepção de avaliação, os erros são compreendidos como uma oportunidade de reflexão sobre as dificuldades dos alunos para que se possa reorganizar o processo de ensino-aprendizagem.

A autora também problematiza a possibilidade de expressar numericamente aspectos atitudinais relativos à formação integral do aluno e tarefas cujas respostas não são objetivas, o que pode conduzir a critérios subjetivos, confusos e imprecisos. Ademais, a preocupação excessiva com a quantificação/valoração do aluno deixa em segundo plano o problema relativo à sua aprendizagem (HOFFMANN, 1994).

Na mesma direção apontada por Hoffmann (1994), Berbel *et al.* (2006) enfatizam a importância da avaliação formativa, comprometida com o aprendizado do aluno, e que tem como principais eixos: (a) a orientação e o acompanhamento do aluno como parte de um processo de ensino, através da interação entre professor-aluno; (b) o uso de diversas (e inovadoras) formas de avaliação e em diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, possibilitando o acompanhamento efetivo do processo de conhecimento para tomada das necessárias providências visando ao alcance dos objetivos pelos alunos; (c) a indissociabilidade entre avaliação e metodologia; e (d) o alto nível de exigência em relação aos alunos, uma vez que os professores “possuem uma autoridade pedagógica para poder exigir e puxar os alunos para degraus mais elevados do conhecimento” (BERBEL *et al.*, 2006, p. 156).

Assim como a avaliação mediadora, a avaliação formativa representa uma mudança nos paradigmas tradicionais das práticas avaliativas, que passam a ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem como um instrumento que favorece a compreensão da situação do aluno frente aos objetivos da aprendizagem e uma oportunidade para atuar nas dificuldades do aluno, facilitando o aprendizado. Para tanto, torna-se fundamental a interação e o diálogo entre professor e aluno, para que o primeiro possa reconhecer o desempenho e as dificuldades do segundo (BERBEL *et al.*, 2006).

Ao abrir espaço para a interação, a avaliação formativa possibilita que o aluno tenha sua individualidade respeitada. O aluno é ouvido e são realizadas as interrupções e ajustes necessários ao estabelecimento de novos rumos para sua aprendizagem. Desse modo, “a

avaliação possibilita ao professor estabelecer uma relação epistemológica com o aluno, por meio de uma reflexão aprofundada acerca das formas como se dá a sua compreensão sobre o objeto de conhecimento” (BERBEL *et al.*, 2006, p. 151).

Entre as modalidades de avaliação formativa mencionadas por Berbel *et al.* (2006) encontram-se a supervisão ou acompanhamento do aluno, o *feedback* (comunicação se os objetivos foram ou não satisfeitos) e o encaminhamento para se ajustar ao que é esperado e dar outras chances ao aluno para alcançar os objetivos propostos. Nesse processo, a nota torna-se uma consequência do aprendizado construído pelo aluno.

A perspectiva dialógica proposta por Hoffmann (1994) e Berbel *et al.* (2006) é aprofundada por Chaves (2004) ao propor a avaliação integradora, que pressupõe a discussão e decisão compartilhada com os alunos sobre os elementos que compõem o sistema de avaliação. Essa modalidade de avaliação considera, ainda, as relações entre o conhecimento e o contexto sociopolítico cultural, de forma a evitar a fragmentação do conhecimento, bem como utiliza diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação. Assim,

a superação de uma dada realidade se produz em uma proposta avaliativa que possibilite ao estudante integrar conteúdos, articular diferentes perspectivas de análise, exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito de investigação, colocando-se a aprendizagem como um ato de ampliação da autonomia do aluno e a avaliação da aprendizagem como oportunidade de inovação, de retomada, que permita ao aluno ampliar as suas possibilidades de questionar suas ações e decisões diante de situações singulares e divergentes com vistas à melhoria da qualidade da formação (CHAVES, 2004, p. 08 - 09).

Desse modo, é importante que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem, uma vez que ela complementa o processo de ensino-aprendizagem ao possibilitar que o aluno revise sua trajetória do conhecimento e busque os conhecimentos adquiridos. Assim, “avaliar é um ato necessário e traz em si mesmo uma crítica pedagógica que, mesmo indicando o desempenho impróprio do acadêmico, tem a finalidade de provocar uma reação destinada a motivá-lo a refazer o percurso da sua aprendizagem” (BORBA *et al.*, 2007, p. 45).

Diante desse cenário, buscou-se compreender quais as concepções que os professores de Psicologia que atuam como supervisores de estágio possuem sobre a avaliação e de que forma tal concepção se relaciona com a sua formação docente.

III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optou-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que ela possibilita a compreensão dos fenômenos a partir da dinâmica das relações sociais, dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser quantificados ou mensurados (MINAYO, 1994).

Desse modo,

(...) a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244)

A abordagem qualitativa, portanto, possibilita aprofundar o estudo sobre a contribuição da formação docente dos professores de Psicologia para a avaliação discentes nas atividades de estágio curricular obrigatório no referido curso.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, baseadas em um roteiro (APÊNDICE 1). A opção por essa modalidade de entrevista se deu pela liberdade que confere ao pesquisador na coleta dos dados, uma vez que ele não fica restrito às perguntas previamente descritas no roteiro de entrevista, podendo aprofundar questões que emergem no seu curso (MINAYO, 1994). Essa modalidade de entrevista se caracteriza por possibilitar que o pesquisador transite entre as perguntas previamente formuladas e a livre abordagem do tema proposto.

As entrevistas foram realizadas no final de 2014 com docentes de duas instituições de Ensino, uma pública e uma privada, que apresentassem conceitos equivalentes. Desse modo, a pesquisa foi realizada com professores da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Foram entrevistados três professores responsáveis por disciplinas de estágio curricular obrigatório do 5º ano do curso de Psicologia, sendo que dois lecionavam na PUC/SP e um na USP/SP. Optou-se por entrevistar professores que atuassem em estágio de atendimento clínico como forma de minimizar as influências de outras variáveis decorrentes da prática psicológica em instituições externas à instituição de ensino.

Optou-se por realizar a presente pesquisa com professores do 5º ano da graduação de Psicologia, último ano do curso, quando se espera que os alunos já tenham adquirido certo aporte teórico que os auxiliem na sua atuação prática, facilitando a transição da academia para o mercado de trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através de contato com os Centros de Psicologia Aplicada (CPA) das instituições de ensino em Psicologia e indicações de outros professores.

Foram utilizados computadores e gravadores de áudio, esse último na fase de coleta dos dados.

Segue, abaixo, quadro-resumo de identificação dos entrevistados:

TABELA 1 - IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS			
	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
GÊNERO	Feminino	Feminino	Masculino
IDADE	61	54	45
ESTADO CIVIL	Casada	Divorciada	Casado
ESCOLARIDADE	Doutorado	Doutorado não defendido	Livre Docência
UNIVERSIDADE NA QUAL LECIONA	PUC	PUC	USP (Exclusividade)
GRADUAÇÃO	1976	1982	1992
INÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENS. SUPERIOR	1977	1998	2006
INÍCIO DA DOCÊNCIA COMO SUPERVISOR	1994	2002	2006

Tabela 1: Quadro com os perfis dos entrevistados, contemplando gênero, idade, estado civil, escolaridade, universidade na qual leciona, ano de graduação, ano de início da docência no Ensino Superior e ano de início da docência como supervisor.

Os dois primeiros entrevistados lecionam na Pontifícia PUC/SP. Nesta instituição, os dois últimos anos do curso de Psicologia (4º e 5º anos) são divididos em Núcleos. Cada núcleo contempla três disciplinas teóricas vinculadas a um estágio supervisionado, sendo que os alunos escolhem dois núcleos de formação por ano.

Nesse cenário, o Entrevistado 1 é responsável por ministrar a disciplina eletiva de “Pesquisa em Fenomenologia Existencial”; além de participar de dois Núcleos voltados para alunos do 5º ano: o de *Atendimento Clínico Fenomenológico Existencial*, no qual leciona a disciplina teórica “A Compreensão Clínica Fenomenológica Existencial”, e o de *Intervenções em Contexto de Crise*, no qual atua como Supervisora de Estágio. Além dessas atividades voltadas à graduação, o Entrevistado 1 coordena uma modalidade de Aprimoramento

(especialização), no qual é responsável por um grupo de supervisão na disciplina de “Atendimento Clínico Fenomenológico Existencial das Problemáticas Contemporâneas”.

O Entrevistado 2 é vinculado ao *Núcleo de Jung*, no qual ministra uma disciplina teórica e possui um grupo de supervisão de estágio. Até o ano anterior também era responsável pelas disciplinas obrigatórias denominadas “Psicologia Analítica I e II” e pela supervisão do estágio do *Núcleo de Psicologia Hospitalar*.

O Entrevistado 3 é livre docente na Faculdade de Psicologia da USP, onde leciona na graduação as disciplinas obrigatórias de “Psicopatologia e Atendimento Clínico” e “Processo Psicodiagnóstico”; e as optativas de “Atendimento Clínico e Psicoterapias e/ou Psicanálise”; “Fenomenologia do Ser Humano”; “Acompanhamento Terapêutico” e “Estágio Supervisionado” (na clínica ou em instituições), além de outras disciplinas na pós-graduação.

Todos atuam exclusivamente na instituição de ensino atual, sendo que os dois primeiros entrevistados o fazem por opção, e o terceiro, em virtude do regime de dedicação integral e exclusiva da sua contratação.

III.1 PROCEDIMENTOS

Inicialmente o presente projeto foi submetido à análise da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, a fim de se verificar o respeito aos quatro princípios básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, os quais visam a proteger e preservar o bem-estar dos participantes da pesquisa (DINIZ & GUILHEM, 2002). Também foi considerada a Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2006) que estabelece as normas e diretrizes para pesquisas com seres humanos.

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas individuais, semiestruturadas, orientadas pelo roteiro (APÊNDICE 1), buscando compreender de que modo a formação docente dos professores de Psicologia contribui para as atividades avaliativas dos discentes no estágio curricular obrigatório no referido curso.

Os possíveis participantes foram convidados a participar da pesquisa através de e-mail enviado pela pesquisadora, no qual a pesquisa foi brevemente explicada. Foi agendada a data da entrevista junto aos participantes que aceitaram o convite.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em dia e local previamente definido, de acordo com a conveniência do participante. Visando a garantir os preceitos éticos mencionados, cada participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -

TCLE (APÊNDICE 2), que foi assinado em duas vias como forma de registrar sua contribuição voluntária. Uma das vias do TCLE foi entregue ao participante, contendo as informações de contato da pesquisadora para possíveis esclarecimentos.

As entrevistas foram gravadas, mediante autorização expressa dos participantes, e transcritas com a preservação da identidade dos entrevistados através da sua identificação por código alfanumérico. As transcrições foram encaminhadas por e-mail aos entrevistados a fim de viabilizar a revisão do conteúdo e possibilitar a realização dos ajustes que considerassem necessários. Vale destacar que apenas o Entrevistado 2 realizou a revisão do texto, os demais autorizaram que a análise dos dados fosse realizada com o texto tal qual lhe foi enviado.

Posteriormente, foi realizada a análise temática de conteúdo das entrevistas, que se baseia na identificação da presença e da frequência dos núcleos de sentido significativos para o objeto analisado, desvelando modelos de comportamentos, estruturas e valores de referência (MINAYO, 2006).

De forma análoga, Bardin (1977) entende a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens” (p. 38). Esse método divide-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. Sendo que a análise categorial de conteúdo é aquela que:

funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significação manifesta) e simples (BARDIN, 1977, p. 153).

Para tanto, tanto os conteúdos manifestos quanto os latentes são objeto de análise. E a partir deles realiza-se a categorização, entendida como a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63). A categorização buscou, ainda, atender aos seguintes critérios: exclusão mútua (que prevê um princípio organizador das categorias), pertinência com a investigação, a objetividade e fidedignidade; bem como a produtividade (FRANCO, 2012).

Assim, a partir da análise temática de conteúdo foram encontradas as seguintes categorias:

TABELA 2 - CATEGORIAS DA ANÁLISE TEMÁTICA DE CONTEÚDO	
Capítulo IV: Os Estágios Supervisionados	
Percepção do Estágio	Percepções dos entrevistados sobre a prática do estágio supervisionado e suas características.
Capítulo V: Formação de Professores	
Trajetórias Profissionais	Apresenta um breve panorama sobre o percurso percorrido pelos entrevistados na profissão.
Formação Docente	Como os entrevistados apresentam sua formação profissional para atuarem como professores de Psicologia.
Requisitos para docência	Percepções dos entrevistados sobre as exigências para lecionar nas instituições de Ensino Superior.
Incentivos Institucionais	Relatos dos entrevistados sobre iniciativas, incentivos e políticas institucionais, ou a sua ausência, para a formação pedagógica inicial ou continuada dos docentes do Ensino Superior.
Formação para avaliação	Discute a compreensão dos entrevistados sobre a sua formação em relação às práticas avaliativas.
Formação para avaliação na Supervisão de Estágio	Como se deu a formação dos entrevistados para as práticas avaliativas específicas para a supervisão de estágio de Psicologia.
Capítulo VI: O processo de avaliação na supervisão de estágio	
Objeto da avaliação	Expõe a visão dos entrevistados sobre o objeto da avaliação na supervisão de estágio.
Recursos para avaliação	Explicita os recursos que os entrevistados fazem uso para a avaliação na supervisão de estágio.
Momentos da avaliação	Apresenta a percepção dos entrevistados sobre os momentos que ocorrem as práticas avaliativas.
Fatores de influência	Discorre sobre o que os entrevistados entendem que influenciaram a escolha das práticas avaliativas por eles adotadas.
Erro do aluno	Como os entrevistados compreendem o erro do aluno.
Principais dificuldades	Apresenta a visão dos entrevistados sobre as principais dificuldades da supervisão de estágio em Psicologia.

Tabela 2: Categorias decorrentes da Análise Temática de Conteúdo, separadas por eixos temáticos, conforme são apresentadas no presente trabalho.

Os resultados obtidos através da análise dos dados foram discutidos com base no referencial teórico que orienta a presente pesquisa (CAPÍTULO II), e confrontados com os objetivos e hipóteses iniciais. Ao final da pesquisa, será encaminhada uma cópia, via e-mail, do seu relatório aos participantes.

A seguir será apresentada a análise dos dados coletados nas entrevistas, de acordo com os eixos temáticos que versam sobre: Estágios Supervisionados, Formação de Professores e o Processo de Avaliação na Supervisão de Estágio.

IV OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

O art. 20 da Resolução n.º 5, de 15 de março de 2011, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, define os estágios supervisionados como “conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, que procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas” (BRASIL, 2011).

Assim, os estágios supervisionados possuem papel relevante na formação discente uma vez que sua finalidade é a de propiciar o contato do aluno com situações, contextos e instituições a fim de que ele desenvolva conhecimentos, habilidades e atitudes ao realizar ações profissionais (BRASIL, 2011), o que contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão.

No mesmo sentido, a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta o Estágio de estudantes, define o estágio como o “ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” e que integra o projeto pedagógico do curso, visando ao “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Nesse diapasão, a Lei estabelece que o estágio obrigatório deve estar definido no projeto do curso como requisito para a aprovação e obtenção do diploma (BRASIL, 2008). Assim, os estágios obrigatórios são aqueles que integram a grade curricular das universidades e são acompanhados pelo profissional da instituição de ensino, e os estágios não-obrigatórios, complementares à formação do aluno. De acordo com a regulamentação legal, o estágio obrigatório deve ser realizado dentro da área de atuação do aluno e com a necessária elaboração de relatórios.

Assim, Pimenta (2010) explica que o estágio supervisionado contempla “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 21). De acordo com essa perspectiva, o estágio é muitas vezes compreendido como a parte prática do curso que, em articulação com a parte teórica, é responsável pela habilitação do aluno para atuar na vida profissional (PIMENTA, 2010; MONTEIRO & NUNES, 2008).

Nesse sentido, o estágio pode ser considerado um rito de iniciação profissional, que implica o amadurecimento do aluno para essa prática, conforme apontado unanimemente pelos entrevistados. Assim, entende-se que a “atividade de estágio já não é mais uma

atividade ‘de aluno’”, pois se espera dele um compromisso profissional (ENTREVISTADO 1). Desse modo, a relação entre supervisor e aluno é percebida horizontalmente, como uma relação entre psicólogos (ENTREVISTADO 2).

Em respeito a essa relação, o Entrevistado 3 aponta que seu foco é

estar construindo um conhecimento junto com o discente, nunca colocando o meu conhecimento a ponto de determinar o que ele tem que fazer ou não, ou o que está certo e o que está errado. É uma construção de um conhecimento em conjunto, não é um tamponamento do suposto conhecimento que o aluno não tenha com o suposto conhecimento que eu tenha a mais que os alunos. É uma relação horizontal essa de supervisão (ENTREVISTADO 3).

Em que pese a atividade de cunho profissional desempenhada pelo aluno, em se tratando de um ato educativo, o estágio deve ser supervisionado pelo professor orientador da instituição de ensino (BRASIL, 2008). Desse modo, o supervisor detém posição privilegiada nesta relação, pois detém conhecimento clínico mais aprimorado (MONTEIRO & NUNES, 2008).

Vale destacar que a Lei 11.788/2008 estabelece que o profissional responsável pela orientação do estágio acadêmico deve ser denominado de “orientador”, enquanto o responsável pela prática não acadêmica de “supervisor”. Essa distinção se caracteriza porque nas instituições externas, o supervisor tem outras atividades principais para realizar, sendo a supervisão dos estagiários uma atividade que ocorre paralelamente a essas atividades. Nas instituições de ensino, a supervisão ou orientação é a atividade principal do Orientador que tem uma missão de contribuir para a formação prática do estagiário. Em virtude desse compromisso, a ABEP (Associação Brasileira do Ensino de Psicologia) e o CRP/SP (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo) recomendam que os orientadores sejam psicólogos com inscrição ativa no seu respectivo Conselho (FORMAÇÃO, 2011).

Entretanto, em virtude da forte tradição na Psicologia de utilizar o termo “supervisor” indistintamente para os profissionais responsáveis pela orientação das atividades acadêmicas e não acadêmicas, seguiremos utilizando o termo “supervisor” no presente trabalho para designar a atividade de orientação de estágio acadêmico na própria instituição de ensino.

Ademais, em que pese a aproximação das atividades de estágio com as profissionais e a preocupação com a prática enquanto componente da formação do aluno, o estágio supervisionado não assume o lugar da prática profissional, “o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso” (PIMENTA, 2010, p. 28).

Nesse sentido, vale destacar que o estágio supervisionado é composto de “práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional” (BRASIL, 2011).

A especificidade da atuação do estagiário de Psicologia levou o CRP/SP e a ABEP a emitirem o Parecer Técnico acerca do Estágio Supervisionado *in loco*³, no qual relativiza a necessidade da presença do supervisor em campo durante a execução da atividade de estágio, embora destaque sua responsabilidade sobre elas (FORMAÇÃO, 2011).

Assim, a verificação das atividades realizadas pelo aluno pode ocorrer em horário e local distintos da realização do estágio, “mantendo-se em atenção integral ao estagiário no que diz respeito à aprendizagem ética, técnica e científica, respeitados o princípio de autonomia e o desenvolvimento de profissional crítico” (FORMAÇÃO, 2011).

O respeito à questão ética também é destacado na Resolução no. 010/2005, do Conselho Federal de Psicologia, que institui o Código de Ética do Psicólogo, atribuindo a docentes e supervisores a responsabilidade de “esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código” (CFP, 2005).

Além da responsabilidade dos supervisores pelo respeito à Ética profissional, a Resolução do CFP no. 003/2007 institui a responsabilidade pela capacitação técnica do estagiário e pela “aplicação adequada dos métodos e técnicas psicológicas” (CFP, 2007).

Assim, o campo de estágio deve ser um lugar efetivo de aprendizado e reflexão, cabendo ao orientador o papel de incentivar a “formação autônoma, crítica e relacionada a cada realidade local, bem como favorecer o exercício de competências e habilidades com maior complexidade” (FORMAÇÃO, 2011).

Nesse sentido, cabe diferenciar os estágios que ocorrem dentro da Clínica-Escola (normalmente relacionados aos atendimentos clínicos) e os que ocorrem em instituições parceiras. Apesar da diferença de contextos, “o respeito com o paciente, a ética, o interesse, a abertura, a preocupação” (ENTREVISTADO 3) são comuns; assim como a exigência de uma leitura clínico-institucional (ENTREVISTADO 1).

Entretanto, a rigidez e a força dos instrumentos institucionais (ENTREVISTADO 2) contribui para que a compreensão das complexidades do contexto, das relações e das dificuldades seja prioritária para fazer qualquer trabalho em instituições (ENTREVISTADO

³ Parecer Técnico motivado pela necessidade de regulamentação dos artigos 7º e 11º da Portaria 504/2010-SMS.G, da Secretaria Municipal de Saúde, que fixa novas diretrizes para a organização, funcionamento e desenvolvimento do Sistema de Estágios obrigatórios não remunerados na rede pública da referida Secretaria.

1). Além da necessidade de trabalhar em equipes multiprofissionais nas instituições externas (ENTREVISTADO 3).

O Entrevistado 3 acrescenta outro ponto relevante à discussão ao apontar a diferença entre os interesses prioritários envolvidos no atendimento. Assim, enquanto os pacientes que procuram a Clínica-Escola buscam o atendimento psicológico, os que procuram instituições externas buscam prioritariamente outro tipo de cuidado. Desse modo, os estagiários que atuam em hospitais, por exemplo, lidam com pacientes que estão ali em razão da necessidade dos cuidados com o corpo, com a saúde, o que é tratado pela equipe médica em primeiro plano. Os cuidados psicológicos entram como um serviço agregado que visa à atenção integral do paciente.

A supervisão dos estagiários que atuam em instituições parceiras é feita no mesmo formato que a dos que atuam na Clínica Escola, ou seja, nas supervisões semanais, tanto que em alguns casos são realizadas em conjunto, conforme aponta o Entrevistado 3. Entretanto, o supervisor não acompanha o estagiário no campo de estágio, onde ele tem um profissional de referência da própria instituição – preferencial, mas não necessariamente um psicólogo - para orientar os alunos em alguma situação emergencial⁴, mas que não tem a função de supervisionar os alunos (ENTREVISTADO 2).

Entretanto, conforme pontua o Entrevistado 1, o profissional de referência tem liberdade para pontuar questões para o supervisor, inclusive sobre como percebe o desempenho dos alunos, mas não participa da avaliação formal. Tanto que o Entrevistado 2 destaca que em caso de conflito entre a visão institucional e a adotada pela supervisão de estágio, esta última prevalece e o aluno é avaliado pelo supervisor de estágio coerentemente com ela, mesmo que a percepção do psicólogo de referência seja contrária.

Veja a seguir como funcionam os estágios supervisionados de Psicologia em cada uma das Universidades estudadas.

IV. 1 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS UNIVERSIDADES ESTUDADAS

Visando a facilitar a compreensão das perspectivas apresentadas pelos entrevistados sobre a avaliação nos estágios supervisionados, é necessário contextualizar a prática de

⁴ Cabe à parte concedente “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente” (art. 9º, III, Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 – Lei de Estágio).

estágio na graduação em Psicologia e como ela ocorre nas instituições em que eles atuam, quais sejam PUC/SP e USP.

Desse modo, a Resolução n.º 5, de 15 de março de 2011, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, estabelece que, em virtude da

diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (BRASIL, 2011).

As ênfases curriculares visam a desenvolver competências e habilidades específicas nos alunos compatíveis com as demandas sociais e as condições da instituição de ensino de proporcionar experiências de ensino capazes de garanti-las. Caberá ao aluno escolher uma ou mais entre as ênfases propostas pela instituição, cujo conteúdo deve ser abrangente a fim de não se configurar uma especialização (BRASIL, 2011).

Algumas ênfases possíveis são: Psicologia e processos de investigação científica, Psicologia e processos educativos, Psicologia e processos de gestão, Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos de avaliação diagnóstica. Cada ênfase deve desenvolver competências específicas previstas na própria Resolução, através de disciplinas específicas e do estágio supervisionado. Assim, por exemplo, a ênfase em Psicologia e processos clínicos

envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos (BRASIL, 2011).

A resolução também recomenda que os estágios supervisionados perfaçam no mínimo quinze por cento da carga horária total do curso e que eles sejam distribuídos ao longo do curso (BRASIL, 2011). Assim, uma vez estabelecidas as diretrizes gerais, cabe compreender como os estágios supervisionados ocorrem nas instituições nas quais os entrevistados lecionam.

IV.1.1 Estágios Supervisionados na PUC/SP

A PUC/SP é uma universidade particular⁵ mantida pela Fundação São Paulo, que mantém 9 (nove) faculdades e 47 (quarenta e sete) cursos de graduação, dentre eles o de Psicologia, criado em 1964. Alguns dos objetivos do curso são: a formação abrangente, o estímulo para que o aluno assuma o compromisso de transformar a realidade com o seu conhecimento, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma postura ética, a compreensão, uso e avaliação das diferentes possibilidades de intervenção profissional e o discernimento e dimensionamento da especificidade da sua atuação na interface com outras áreas do conhecimento (PUC/SP, 2015).

Nesse contexto, os estágios supervisionados obrigatórios são compreendidos como o momento para desenvolver “habilidades para o diagnóstico, o tratamento clínico, assessoria, orientação e planejamento” (PUC/SP, 2015).

Em média as salas de aula possuem 50 (cinquenta) alunos, mas nos estágios supervisionados esse número é reduzido para 6 (seis) a 10 (dez) alunos por turma, com três horas de supervisão por semana para discussão das atividades desenvolvidas pelos alunos em duplas ou individualmente.

Os estágios básicos são semestrais, sendo que os de menor complexidade ocorrem no 3º ano enquanto os de maior complexidade no 4º ano do curso. Os estágios do 3º ano (5º e 6º períodos) não são vinculados a nenhuma disciplina, pois se baseiam na observação participante da realidade e na busca do conhecimento teórico para sua compreensão. Desse modo, representam “espaço para o exercício de competências e habilidades relativas à identificação do fenômeno psicológico em diversas situações da realidade e à identificação do conhecimento da Psicologia que permite compreender e atuar naquela realidade” (PUC/SP, 2015). O supervisor faz a mediação entre o conhecimento acumulado e as questões da realidade que se apresentam, estimulando uma leitura crítica da realidade, por tal razão são permitidos no máximo 10 alunos por turma.

No 4º ano (7º e 8º períodos), os estágios são vinculados a disciplinas específicas de três núcleos referentes às áreas de Saúde, Educação e Trabalho, que oferecem subsídios para o aluno elaborar diagnósticos e propor algumas intervenções em diferentes contextos de atuação. Em virtude da maior complexidade das atividades, as turmas terão no máximo 8

⁵ Em 2014, o valor médio da mensalidade foi de R\$ 2.355 (dois mil, trezentos e cinquenta e cinco reais, conforme Edital das Mensalidades / Anuidades Escolares – 2014 da Fundação São Paulo, mantenedora da PUC/SP).

(oito) alunos, que trabalharão em duplas e discutirão semanalmente os casos atendidos na Clínica-Escola ou em outras instituições conveniadas à faculdade.

No 5º ano (9º e 10º períodos) são realizados os estágios referentes às ênfases curriculares, com núcleos anuais e de maior complexidade. “O aluno fará dois estágios eletivos, pois serão oferecidas quatro possibilidades, por meio de Núcleos que representam as diferentes ênfases. O aluno escolherá dois núcleos, podendo ser de uma ou duas ênfases diferentes” (PUC, 2015). Como os atendimentos são realizados individualmente, o que implica o aumento do número de casos a serem discutidos em supervisão, são permitidos no máximo 6 (seis) alunos por turma, ou 8 (oito) em caso de estágios que ocorrem em instituições conveniadas e comportem esse acréscimo de alunos.

Nas supervisões de estágio, que duram três horas semanais (ENTREVISTADO 1), devem ocorrer “o relato das atividades realizadas, a discussão pelo grupo e a avaliação e orientação, por parte do professor supervisor, bem como o planejamento das atividades seguintes” (PUC, 2015).

IV.1.2 Estágios Supervisionados na USP

A USP é uma universidade pública mantida pelo governo do Estado de São Paulo criada em 1934. O curso de Psicologia, entretanto, foi criado apenas em 1958, pela Lei 3.862/58, ainda vinculado à Faculdade de Filosofia. Entretanto, o Instituto de Psicologia só foi criado em 1967, pelo Decreto Estadual n.º 52.326/67 (USP, 2015).

O Instituto de Psicologia é composto por quatro departamentos: Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e Personalidade, Psicologia Clínica, Psicologia Experimental e Psicologia Social e do Trabalho (USP, 2015).

A formação em Psicologia tem a duração mínima de 5 (cinco) anos e contempla no mínimo 500 horas de estágios curriculares supervisionados, das quais 290 (duzentos e noventa) horas são de estágios vinculados a disciplinas obrigatórias e 210 (duzentos e dez) horas de estágios vinculados a disciplinas optativas.

A Resolução n.º 6.090, de 25 de março de 2012, do Reitor da Universidade de São Paulo, que altera a Resolução n.º 5528, de 18 de março de 2009, disciplina estágios obrigatórios ou não de alunos de cursos regulares da USP, realizados nas suas dependências ou em instituições externas. Segundo a Resolução, os estágios obrigatórios são requisitos para conclusão do curso e devem ser definidos no seu Projeto Pedagógico (REITORIA DA USP, 2012).

Os estágios complementam a aprendizagem e constituem-se como “instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” (REITORIA DA USP, 2009). Nesse sentido, eles

devem ser planejados, realizados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, com as diretrizes expedidas pelo Conselho de Graduação, conforme o programa a que se vincule, e com as disposições desta Resolução (REITORIA DA USP, 2012).

A supervisão de estágio no atendimento clínico é atividade exclusiva dos docentes da USP, de forma que os técnicos psicólogos titulados que integram os quadros da instituição não podem realizá-la, mesmo que tenham habilidade para fazê-lo, conforme explica o Entrevistado 3. As turmas também são reduzidas, contemplando de seis a sete alunos cada, enquanto as disciplinas teóricas possuem uma média de 70 (setenta) alunos por sala de aula (ENTREVISTADO 3). Há algumas disciplinas de estágio que não formam turmas, possibilitando que os alunos tenham supervisão individualmente, como no caso de uma aluna intercambista que está fazendo algumas disciplinas no Brasil.

As supervisões de estágio são semanais e têm duração de 4 horas para grupos e 1 hora nas individuais. Ademais, o mesmo grupo de supervisão pode ser formado por alunos que realizam estágio na Clínica Escola e em instituições externas.

Observa-se que as instituições estudadas têm em comum o número reduzido de alunos por turma de supervisão de estágio, o que possibilita o acompanhamento mais próximo do supervisor e a discussão semanal dos casos em atendimento. Desse modo, nos estágios realizados no 5º ano, a PUC contempla 6 (seis) a 8 (oito) alunos por turma, enquanto a USP possui de 6 (seis) a 7 (sete) alunos.

Entretanto, apesar do número de alunos por turma ser parecido, a carga horária da supervisão de estágio é distinta entre as duas universidades. Na PUC a supervisão tem duração de três horas por semana, enquanto na USP é de quatro horas semanais. Nesta última ainda há o diferencial de possibilitar a supervisão individual, com duração de uma hora por semana, em casos excepcionais, como de alunos estrangeiros em intercâmbio no Brasil.

V FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fiz Mestrado, mas eu não reconheço o Mestrado como aquilo que nos capacita como professores.
(ENTREVISTADO 2)

A formação dos professores para atuar no Ensino Superior ocorre majoritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, predominantemente voltados para a pesquisa. Vale destacar que esses conteúdos são necessários, porém insuficientes à formação docente (ALMEIDA & PIMENTA, 2014), pois desconsideram os conhecimentos pedagógicos e outros saberes necessários à docência.

A partir dessa premissa e, visando a compreender como o percurso profissional dos entrevistados influencia a perspectiva por ele apresentada na pesquisa, foi feita a análise das trajetórias profissionais dos entrevistados, enfatizando sua formação para a docência. Assim:

(a) Entrevistado 1:

O Entrevistado 1 iniciou sua prática docente em 1977, seis meses após a sua graduação em Psicologia, como decorrência de uma opção da PUC, instituição na qual se formou e iniciou sua atuação docente, de contratar professores jovens para serem formados dentro da perspectiva da própria Universidade. Desse modo, o entrevistado passou a lecionar no Ciclo Básico⁶ do 1º ano, que se vinculava à Universidade - e não à Faculdade de Psicologia - e visava à formação dos alunos para a autopercepção e a consciência crítica, sem compromisso com a transmissão de conteúdo.

Durante os 10 anos em que o Entrevistado 1 lecionou no Ciclo Básico, ministrou aula no Curso de Psicologia em outras instituições – UNIP, Faculdade Senador Fláquer – com disciplinas como Teorias e Técnicas Psicoterápicas e Psicoterapia e Fenomenologia Existencial, por exemplo. Atualmente leciona exclusivamente na PUC.

O Entrevistado 1 realizou especialização em Psicoterapia Daseinsanalítica logo que se formou na faculdade. Posteriormente, cursou Mestrado em 1997 e Doutorado em 2006.

⁶ O Ciclo Básico foi introduzido na Graduação em 1971 por meio da Reforma Universitária e era destinado a todos os alunos da Universidade, independentemente da carreira escolhida, “com o objetivo de iniciar a formação universitária, recuperando eventuais insuficiências do segundo grau e incentivar posturas educacionais que garantissem ao aluno uma visão do homem como um todo” (CEDIC – Centro de Informação Científica da PUC/SP. Disponível em <http://www.pucsp.br/cedic/fundos/puc_sp.html>. Acesso em 15.04.2015).

Sua atividade como supervisor de estágio iniciou em 1994, quando tinha apenas o título de especialista. Na época, o Entrevistado 1 oferecia supervisão apenas no Aprimoramento, então denominado de Extensão do Núcleo, mas pouco depois estendeu essa prática também para a graduação, passando a atuar no Núcleo de Fenomenologia Existencial e, posteriormente, no Núcleo de Intervenções em Contexto de Crise.

(b) Entrevistado 2:

A trajetória profissional do Entrevistado 2 é bastante peculiar. Ele trabalhava no Comércio e chegou a ingressar nos cursos de Publicidade e Propaganda e Direito, antes de se formar em Enfermagem, sua primeira graduação. Foi nessa profissão que o Entrevistado iniciou sua carreira como docente em 1984, como professor do Ensino técnico do SENAC e supervisor de curso para o Ensino Médio; paralelamente ao seu trabalho em hospital.

O Entrevistado 2 deu continuidade à sua formação acadêmica, cursando licenciatura e Mestrado em Psicologia da Educação na PUC. Durante o Mestrado ele começou a lecionar no Ensino Superior (aproximadamente 15 anos após sua graduação) aulas teóricas de Psicologia aplicada para o curso de Enfermagem na mesma instituição. Após ter obtido a titulação, o Entrevistado 2 se vinculou à Faculdade de Educação da PUC e passou a dar aulas no curso de Pedagogia. Nessa mesma época iniciou sua graduação em Psicologia na mesma instituição em que lecionava.

Ao se formar em Psicologia se vinculou também a essa faculdade como docente na PUC, assumindo as disciplinas de Jung e Psicologia Hospitalar, bem como a supervisão de estágios dessa última em 2002. O Entrevistado 2, então, cursou o Doutorado, mas após a sua qualificação, perdeu o prazo para a defesa e desistiu dessa titulação.

Além de atender em consultório como psicólogo, há 8 anos o Entrevistado 2, devido a uma questão familiar, precisou administrar alguns empreendimentos da família, como um Hotel, um Restaurante e um Buffet em Ubatuba; entretanto, já conseguiu vender boa parte deles e continua apenas com a docência e a clínica.

(c) Entrevistado 3:

O Entrevistado 3 começou sua prática docente em 2006, mesmo ano em que começou a atuar como supervisor de estágio, quando se tornou livre docente da USP, onde atua em regime de dedicação integral e exclusiva.

Durante a sua graduação, em uma Universidade Privada, o Entrevistado 3 buscou enfatizar as áreas hospitalar e clínica. No 5º ano da faculdade, ele cursou especialização em

Psicologia Hospitalar e tinha bolsa de estudos para estagiar no Manicômio Judiciário do Estado de São Paulo em Franco da Rocha e na pediatria do Hospital Brigadeiro do SUS.

Ao se graduar em agosto de 1992, iniciou especialização em Psicologia da Saúde com Bolsa da Capes no Departamento de Psiquiatria. Ao final dessa especialização, em 1995, o Entrevistado foi contratado pela Santa Casa para trabalhar meio período no Ambulatório de Adolescentes, onde atuou por dois anos enquanto conduzia pesquisas no contraturno na Escola Paulista de Medicina. Após esse período, foi aprovado para fazer Mestrado com bolsa da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pediu demissão da Santa Casa, pois “o salário que eu recebia não me permitia sonhar um dia em ter família, me sustentar, porque o salário era muito baixo” (ENTREVISTADO 3) e passou a se dedicar à academia com a bolsa FAPESP.

Foram Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, todos como psicólogo clínico na Psiquiatria e com bolsa da FAPESP. Ao final do 2º ano da bolsa do pós-doutorado, o Entrevistado foi aprovado em concurso público e passou a atuar como docente na faculdade de psicologia da USP.

Desse modo, observa-se que os entrevistados destacam diversas atividades que eles entendem terem contribuído, com maior ou menor ênfase, para o modo que compreendem sua prática enquanto professores, ou seja, que constituem sua formação docente.

Enquanto o Entrevistado 1 iniciou sua carreira docente no Ensino Superior logo após sua graduação, independentemente de formação posterior, o Entrevistados 2 iniciou essa prática enquanto cursava o Mestrado, e o Entrevistado 3 após sua titulação no Mestrado e Doutorado, uma vez que participou de concurso público da Universidade, que exigia esse requisito.

Nesse sentido, a trajetória do Entrevistado 1 revela a opção da Universidade em prestigiar a formação pedagógica realizada institucionalmente em detrimento do aprimoramento teórico, pois a opção foi pela contratação de recém-formados. Assim, sua formação teria ocorrido de modo informal durante a sua atuação no Ciclo Básico, na forma de uma “prática acompanhada, orientada e discutida” (ENTREVISTADO 1), pois havia discussões semanais em grupos multidisciplinares – inclusive com profissionais da Psicologia da Educação - sobre estratégias de aula, formas de avaliação, como fazer a ementa e a programação da disciplina.

Desse modo, o Entrevistado participou de um “processo coletivo de construção docente” (VEIGA, 2005). Esse processo de valorização da reflexão da prática docente como

forma de construção do conhecimento, mediante a reflexão, análise e problematização da e na ação docente se assemelha à proposta de Schön (1992) de formar professores como profissionais reflexivos, ampliada para o âmbito coletivo.

Diante desse cenário, o Entrevistado 1 iniciou a atividade docente ministrando disciplinas gerais que buscavam estimular a consciência crítica e a autopercepção dos alunos, e que não estavam relacionadas aos conteúdos teóricos. Após ter concluído sua especialização em *Daseinsanalyse*⁷, esse entrevistado passou a lecionar disciplinas teóricas e, inclusive, a realizar supervisão de estágio. E somente anos depois realizou sua formação no Mestrado e Doutorado.

Diferentemente, os Entrevistados 2 e 3 necessitaram da titulação acadêmica para iniciar a atividade docente no Ensino Superior, o que revela a primazia do conhecimento teórico-científico sobre o pedagógico. Nesse sentido, vale destacar que o ingresso do Entrevistado 3 na carreira docente ocorreu após aprovação em concurso público no qual foram avaliados seus conhecimentos teóricos e sua titulação acadêmica, desconsiderando eventual formação específica para a docência ou sua experiência prévia como professor.

Por outro lado, em que pese o Entrevistado 2 ter iniciado a docência no Ensino Superior após ter ingressado no Mestrado, ele realizou formação docente para o Ensino Médio na licenciatura e seu mestrado foi em Psicologia da Educação, onde teve a oportunidade de refletir sobre didática e práticas de ensino e que também lhe possibilitou lecionar em cursos técnicos, o que lhe garantiu experiência docente em outros contextos antes de ter iniciado o Mestrado. Ele também cita sua participação no projeto de atualização do sistema da rede Municipal de ensino sobre os novos preceitos do Plano Nacional de Educação, que lhe possibilitou discutir algumas práticas docentes com colegas, ampliando suas concepções pedagógicas.

Nesse sentido, vale destacar que apenas os Entrevistados 1 e 2 distinguem a formação docente da voltada para a pesquisa, realizada no Mestrado. Assim, o Entrevistado 2 pondera que

era exatamente a minha tese de doutorado que é isso... Não é porque faz Mestrado que se é capaz de ser um bom docente. Entendo que tem esse *gap* mesmo. Eu tenho a licenciatura porque eu comecei lá no nível médio e

⁷ O termo *Daseinsanalyse* surgiu pela primeira vez em 1927, na obra “Ser e Tempo”, do filósofo alemão Martin Heidegger, para denominar as características ontológicas constituintes do ser humano, ou seja, os existenciais. Atualmente, ele também denomina uma abordagem psicológica, da matriz fenomenológica, que “procura ver sem deformações aquilo que de si mesmo se mostra a nós”, exigindo uma alteração no modo de pensamento positivista instituído, que por vezes dificulta a compreensão da essência das coisas (ABD – Associação Brasileira de *Daseinsanalyse*, disponível em <<http://www.daseinsanalyse.org/page.php?id=11>>. Acesso em 18.03.2015).

aprendi muito a como dar aula porque tive professores fantásticos. Fiz Mestrado, mas eu não reconheço o Mestrado como aquilo que nos capacita como professores. Mestrado nos capacita como pesquisadores, que eu acho que é outra história... (ENTREVISTADO 2).

O Entrevistado 1 inicialmente apresentou o Mestrado e o Doutorado como sua formação docente. Entretanto, quando convidado a refletir sobre o papel desses cursos nessa formação, ele reconheceu que eles foram mais voltados à pesquisa do que à formação docente propriamente dita.

Em oposição aos dois entrevistados, o Entrevistado 3 apresentou pouca clareza sobre o papel do professor do Ensino Superior, pois equipara sua experiência em congressos e como preceptor para psicólogos na Psiquiatria com a prática docente. Esse entendimento é consonante com a concepção dominante e reducionista sobre o professor entendido como mero transmissor do saber, pois desconsidera a especificidade do conhecimento pedagógico-científico do docente. Conseqüentemente sua especialização na disciplina a ser transmitida, ou seja, o seu saber acadêmico, é privilegiada. No outro extremo, encontra-se o professor entendido como técnico ou engenheiro de ensino, concepção que parte do pressuposto da primazia das técnicas de ensino, desconsiderando o caráter ético e político da educação.

Assim, pelo discurso do Entrevistado 3 observa-se que o docente é equiparado a um palestrante, àquele que expõe conhecimento. Veja:

E quando terminei o 2º ano da bolsa do pós-doutorado, no mês seguinte eu já tava recebendo como docente aqui porque nesse tempo eu fiz um concurso público e fui aprovado, daí comecei a trabalhar como professor, sem ter tido uma experiência docente anterior em outras universidades públicas. Públicas não, sem ter tido experiência como contratado de outras faculdades privadas, mas eu participava de muitos Congressos, eu tinha muito intercâmbio, eu dava aula, eu era preceptor durante quase 14 anos lá na Psiquiatria dos Psicólogos, então, eu fui lecionando, também, digamos assim, mas não oficialmente como professor. (ENTREVISTADO 3).

Ademais, esse entrevistado compreende que teve formação docente durante a sua pós-graduação *Stricto Sensu* na UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo - antiga Escola Paulista de Medicina, pois teve algumas disciplinas sobre didática, nas quais se discutia como lecionar, como lidar didaticamente com os alunos, as avaliações, etc.

Entretanto, essa percepção carrega uma visão estrita e descontextualizada do seu papel enquanto docente do Ensino Superior ao não retratar a transformação social, o avanço científico e a consolidação progressiva da Ciência da Educação⁸ (PIMENTA &

⁸ A Ciência da Educação tem como objetivo o estudo dos saberes pedagógicos e a universalização do acesso aos mesmos, conforme apontam Pimenta & Anastasiou (2008).

ANASTASIOU, 2008). Isso porque cumpre ao docente do Ensino Superior, não só transmitir conhecimentos teóricos e técnicos ao aluno, mas também o papel de fomentar o exercício da crítica na produção de conhecimento e viabilizar a humanização, ao “possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 162).

Desse modo, a atuação docente deve contemplar

a relação da disciplina com o projeto do curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, (...) bem como a compreensão do sentido e do significado de sua área específica na formação dos estudantes como sujeitos e cidadãos, questões essas determinantes do que se ensina, do para que se ensina e dos modos como se ensina e que são próprias da atividade educativa de ensinar (ALMEIDA & PIMENTA, 2014, p. 12).

Para tanto, é necessário que o docente do Ensino Superior desenvolva os saberes que se referem a:

1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e profissional (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 166).

Portanto, a formação docente contempla duas dimensões: a formação científica na área da especialidade e na Ciência da Educação e a prática profissional; esta última deve ser acompanhada de uma “criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos consciencializados” (RODRIGUES, 2001, p. 08). No mesmo sentido, Veiga (2005) explica que as dimensões prática e teórica não são dicotômicas, ao contrário, estão em relação. Assim, “a prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é a ação e a prática não é receptáculo da teoria” (VEIGA, 2005).

Nesse sentido, é importante que a formação prática privilegie espaços de reflexão mediados pela teoria, como apontam Almeida & Pimenta (2014) ao afirmarem que “a mediação da prática coloca-se como indispensável; porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, como processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica” (p. 13).

As universidades, contudo, tendem a privilegiar a formação científica na área de especialidade em detrimento da Ciência da Educação, ou seja, valorizam o docente de Ensino

Superior que domina o conhecimento específico da sua área ou disciplina, mas não exigem necessariamente que ele saiba ensinar. Esse é o entendimento expresso pelos três entrevistados, que foram unânimes ao mencionar que as instituições nas quais atuam exigem como pré-requisito para a docência apenas a titulação de Mestre e Doutor, independentemente da formação pedagógica.

Almeida & Pimenta (2014) também apontam essa tendência da valorização das atividades de pesquisa em detrimento das de ensino na formação docente do Ensino Superior. Segundo as autoras, essa prática é decorrente da lógica de mercado⁹, que impõe um ritmo intenso para as publicações, cujo volume mede a produtividade acadêmica, que fica, portanto, desvinculada do processo de ensino-aprendizagem. Esse, por sua vez, também passa a atender ao processo de *fastfoodização* da universidade, que torna a aprendizagem rápida o suficiente para a obtenção de créditos e diplomas, em detrimento da sua formação.

Em decorrência dessa concepção do docente como especialistas de um campo do conhecimento, sua preparação para a vida acadêmica ocorre

em geral em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Desenvolve-se, nesses programas, a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e status ao pesquisador. (...) Entretanto, sua formação para a docência praticamente inexistente nos cursos de pós-graduação. (ALMEIDA & PIMENTA, 2014, p.11 e 12).

Contudo, a rapidez e a fragmentação do ensino contrapõem-se à formação de profissionais críticos-reflexivos, capazes de articular os conhecimentos aprendidos naquela disciplina com o seu percurso formativo, principalmente, de interlocução com outras disciplinas para ação conjunta e transformadora da prática social.

Por outro lado, são poucas as iniciativas dessas universidades de oferecerem algum incentivo para a formação continuada dos docentes. Assim, apenas o Entrevistado 3 apontou que a USP oferece e incentiva os professores a realizarem formação pedagógica¹⁰, mas é uma

⁹ Em análise sobre os indicadores da avaliação do trabalho docente da USP, as autoras apontaram que “os critérios externos de avaliação utilizados mundialmente e impetrados pelas agências de fomento foram sendo incorporados gradativamente na universidade em estudo, observou-se que as atividades de ensino na graduação foram perdendo importância frente às ligadas à pesquisa, configurado uma quase total desvalorização da docência” (ALMEIDA & PIMENTA, 2014, p. 17).

¹⁰ Possivelmente o Entrevistado 3 esteja se referindo à Política de Valorização e Formação de Docentes da USP, desenvolvida por iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação, que tinha como um de seus objetivos qualidade formativa dos discentes visando a valorização do ensino de graduação. Uma das iniciativas dessa Política foi a criação do Curso de Pedagogia Universitária, de participação voluntária dos docentes, como modo de superar as ações pontuais, fragmentadas e descontinuas que existiam até então (ALMEIDA & PIMENTA, 2014).

opção do docente participar. O Entrevistado 2, por sua vez, mencionou ter recebido no final de 2014, pela primeira vez em mais de 20 anos na PUC, um convite para participar de um curso de atualização sobre processos de avaliação oferecido pela Universidade a todos os seus professores. O Entrevistado 1, por sua vez, desconhece qualquer incentivo da Universidade neste sentido.

Esse cenário demonstra a ausência de políticas institucionais de formação contínua de professores nas instituições estudadas. Em alguns casos, podem aparecer ações isoladas como cursos, seminários, palestras e disciplinas com tal finalidade, mas que não integram um conjunto de práticas coerentes visando à formação global docente. Ademais, conforme se verifica do discurso dos entrevistados, fica a critério dos docentes participarem de tais atividades, sendo que o prestígio e o incentivo dado às publicações possivelmente torne a pesquisa uma concorrente desleal nesse cenário.

As instituições oferecem poucos espaços de interlocução para os professores refletirem coletivamente sobre as práticas pedagógicas, possivelmente porque a função da Universidade está restrita à transmissão e à reprodução do conhecimento, limitando a reflexão e a inovação. Assim,

não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento; administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não o inter-relacionando; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 170).

Os Entrevistados 1 e 2 mencionaram algumas iniciativas nessa direção no passado, como o Ciclo Básico (ENTREVISTADO 1) e a implantação do Novo Plano Nacional de Educação (ENTREVISTADO 2). Todavia, quando elas ocorrem hoje, parecem ser por iniciativa dos próprios docentes e não por força institucional. Nesse sentido,

quando nós formamos o núcleo de atendimento de práticas clínicas fenomenológicas, esse grupo por anos também se reunia semanalmente e de alguma forma a gente foi discutindo, não só a parte do conteúdo, mas a questão da avaliação, a questão da supervisão. Aí, foi uma coisa mais entre pares, né? (ENTREVISTADO 1).

No caso, a minha equipe de Jung, conversa um pouco, afina, mas um pouco, o modo é individual e total livre. A gente não faz nada tão discrepante entre os professores porque conversamos e as pessoas vão aderindo: “ah que legal, vou fazer também”. Ou “não, não vou fazer isso, não gosto”. Ah, mas você quer fazer? A gente só não é muito discrepante entre nós porque falamos mais ou menos a mesma língua, mas a gente é total livre (ENTREVISTADO 2).

O Entrevistado 3, por sua vez, revela que esses espaços são reservados para discussão de questões administrativas e não pedagógicas, que ficam destinadas para outros fóruns. Assim,

nós temos reuniões pelo menos duas vezes no semestre, né? Quando antecede o começo da disciplina, quando nós vamos receber os alunos, problemas administrativos que temos que resolver, e no final do semestre também. Tem eventos onde se escolhem alguns alunos para apresentar o seu estágio para todos os outros alunos e professores, os moldes de um evento científico... (ENTREVISTADO 3).

Ora, conforme afirma Veiga (2005), “a profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho”. Desse modo, seria importante pensar na articulação de políticas de formação pedagógica de docentes universitários, que contemplem o acompanhamento do professor visando ao seu desenvolvimento profissional, o estímulo ao trabalho em equipe e à partilha de experiência, a obrigatoriedade de disciplinas que versem sobre metodologia do Ensino Superior e afins nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e, ainda, a “organização do trabalho pedagógico e docência universitária e inclusão de exigência no contrato de trabalho, para que o professor ingressante ao longo do período probatório realize sua formação inicial para o exercício da docência universitária” (VEIGA, 2005).

Ademais, o pequeno destaque dado à formação docente reflete no pouco espaço de reflexão sobre as práticas avaliativas durante o desenvolvimento profissional, conforme se verifica dos discursos dos entrevistados. Nesse contexto, Veiga (2005) destaca que a competência científico-pedagógica deve se iniciar nos Programas de Pós-Graduação e ser aprimorada em “processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso”.

Assim, os Entrevistados 1 e 2 afirmaram que a formação para a avaliação ocorreu durante a prática docente. No caso do Entrevistado 1, ela foi facilitada pelas discussões multidisciplinares realizadas semanalmente no Ciclo Básico, que contemplavam propostas de avaliações contínuas para acompanhar a formação do aluno e avaliar “todos os âmbitos do seu desenvolvimento” (sic). O Entrevistado 2, por sua vez, apesar de destacar que esse assunto foi tema de reflexão em diversas disciplinas da licenciatura, explica que seu grande aprendizado ocorreu como docente da Faculdade de Educação da PUC, quando participou do projeto de atualização do sistema da rede Municipal de ensino sobre os novos preceitos do Plano Nacional de Educação.

Durante esse Projeto, que durou aproximadamente quatro anos, foram realizadas visitas às unidades da rede de ensino e diversas reuniões entre os professores para discussão das práticas educativas e dos sistemas de avaliação frente à nova legislação, as quais se configuraram espaços de interlocução e aprendizado. A participação no Projeto era voluntária, porém remunerada. E as reuniões eram organizadas em agendas previamente definidas e realizadas nas próprias unidades da rede de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, com a participação de profissionais de diversas áreas da educação.

Apenas o Entrevistado 3 destaca ter tido uma disciplina obrigatória na pós-graduação em Psicologia que discutia as práticas pedagógicas, o que parece sustentar a concepção do entrevistado de que sua formação docente ocorreu no mestrado e doutorado, desconsiderando a especificidade da formação pedagógica.

Essa situação se torna ainda mais problemática quando se trata da formação para os processos avaliativos na supervisão de estágio, que têm características peculiares devido ao processo de ensino-aprendizagem clínico (MONTEIRO & NUNES, 2008). Nesse quesito, os entrevistados foram unânimes ao reconhecerem a ausência de formação específica, contudo estabeleceram algumas estratégias na tentativa de supri-la.

Assim, usando a referência da sua atuação no Ciclo Básico, o Entrevistado 1 continua buscando espaços de interlocução para discutir os processos de avaliação da supervisão de estágio, mas agora entre seus colegas supervisores. Desse modo, o Núcleo de Atendimento de Práticas Clínicas Fenomenológicas se reúne semanalmente para discutir tanto o conteúdo quanto algumas questões pedagógicas, como a avaliação. De forma semelhante, o Entrevistado 2 discute algumas práticas com colegas do seu Núcleo, mas de modo informal. Ele reconhece que a ausência de formação específica para avaliação em práticas de estágio faz falta para os supervisores como um todo, inclusive para ele que veio da área pedagógica e aprendeu muito com a prática. Assim,

eu diria que sinto falta sim [da formação específica para avaliação em práticas de estágio], mas como vim da área pedagógica e tive essa oportunidade de ver tudo isso com esses meus amigos, aprendi muito inclusive com a questão prática, mas vejo que entre nós, todos os meus colegas que são professores-supervisores falta muito, não só pra mim (ENTREVISTADO 2).

O Entrevistado 3, por sua vez, discorda e afirma não sentir falta de formação específica, uma vez que se apropriou da sua experiência prática de ter realizado supervisão “com pessoas muito capacitadas, muito competentes” (ENTREVISTADO 3), o que entende ter lhe habilitado para atuar como supervisor de estágio.

Vale destacar que ao enfatizarem a experiência prática como fonte do aprendizado, os Entrevistados 2 e 3 revelam uma visão dicotômica entre teoria e prática. Ou seja, consideram que a reflexão sobre a prática é capaz de suplantar a ausência da formação teórica.

Observa-se, portanto, que as Universidades privilegiam os conhecimentos específicos das disciplinas lecionadas em detrimento dos saberes pedagógicos, o que faz com que os professores atuem, muitas vezes, de forma intuitiva ou busquem amparo em discussões coletivas. Essa questão se torna mais evidenciada na prática dos estágios supervisionados, que por se configurarem uma atividade diferenciada, recebem pouca atenção nas poucas disciplinas sobre didática que os professores têm acesso durante sua formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

VI O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

*A avaliação é um jogo muito delicado...
(Entrevistado 1)*

A formação pedagógica, ou a ausência dela, repercute diretamente nas concepções dos docentes sobre a avaliação, na escolha dos seus objetos e processos avaliativos. No caso da supervisão de estágio, os entrevistados foram unânimes em apontar que o principal objeto da avaliação é a atitude clínica, que envolve a compreensão do aluno sobre o cliente e sua articulação com a teoria, sua postura profissional - percebida mediante a responsabilidade com o cliente e com as supervisões – e a sua ética, que pode ser observada pelo cuidado com o sigilo das informações e com o próprio paciente.

Assim, de acordo com o Entrevistado 1, a visão clínica seria “aprender a ler a situação, compreender o paciente ou a situação na qual ele está trabalhando e saber como devolver propostas de trabalho” (ENTREVISTADO 1). Esse entendimento se coaduna com a definição de Aguirre et al. (2000), segundo os quais a atitude clínica pode ser entendida como

a possibilidade de colocar-se no papel profissional dentro de um determinado enquadramento, mantendo uma empatia com o cliente. A atitude clínica permite estabelecer uma relação de respeito com o cliente e limita ou impede as transgressões éticas, enquanto o psicólogo clínico busca uma compreensão sobre o que se passa com o cliente. (AGUIRRE et al., 2000).

Desse modo, a atitude clínica é indicativa do compromisso ético e profissional do aluno, razão pela qual os entrevistados observam a atitude, ética, responsabilidade, presença, pontualidade no estágio e na supervisão, vestimenta adequada, compromisso em fazer os registros de todas as atividades semanais.

Outro objeto de avaliação, conforme apontado pelo Entrevistado 3, é a humildade do aluno, ou seja, a postura de

deixar mesmo a onipotência, tudo o que sabe de um lado, ou à sombra, para poder de fato aproveitar aquele fenômeno numa postura humilde no sentido de buscar o conhecimento e um saber que advém da própria experiência, da própria vivência, da própria prática (ENTREVISTADO 3).

Ademais, o compromisso com o serviço oferecido à clientela também foi apontado pelos entrevistados - em consonância com Monteiro & Nunes (2008) - como um dos objetos da avaliação. Assim, o respeito ao paciente, a ética profissional e o compromisso com o trabalho desenvolvido foram pontos apresentados nas entrevistas.

Além dos aspectos atitudinais acima elencados, a avaliação deve considerar o exercício de articulação teórica. Nesse sentido, os entrevistados consideram o referencial teórico como necessário para compreender o paciente ou a situação, bem como para elaborar propostas de trabalho. O Entrevistado 2 defende, ainda, que um dos grandes desafios da avaliação é a maestria de respeitar a Ética, a Teoria e o jeito próprio do aluno conduzir o atendimento.

Entretanto, para o Entrevistado 3, a articulação teórica deve ocorrer após o atendimento, uma vez que ele adota a concepção que a prática é prioritária e antecede a teoria. Esta, por sua vez, “é importante, mas é um segundo momento, de estudar, de relacionar com aquilo que você observa originariamente na experiência de estágio, por exemplo” (ENTREVISTADO 3). Esse entendimento vem ao encontro da abordagem teórica adotada por ele, a Fenomenologia, que tem como um de seus pressupostos a suspensão de todas as teorias para compreensão do fenômeno¹¹ – no caso, do paciente - tal como ele se apresenta.

Novamente o Entrevistado 3 apresenta a dicotomia entre teoria e prática, com o predomínio da segunda sobre a primeira. Vale destacar que essa hierarquização dos saberes que prioriza a experiência prática não é compartilhada pelo Entrevistado 2, que adota a mesma abordagem teórica que ele.

Assim, visando a avaliar os aspectos atitudinais e a articulação teórica dos alunos, os supervisores em geral se utilizam da observação do desenvolvimento dos mesmos, o que é facilitado pelo número reduzido de alunos nas turmas de supervisão, possibilitando maior proximidade entre aluno-professor. Para tanto, solicitam aos alunos que façam relatos dos atendimentos nas supervisões ou que elaborem relatórios sobre os mesmos (MONTEIRO & NUNES, 2008). Assim,

esse acompanhamento feito em pequenos grupos de alunos (frequentemente muito menores do que os grupos de uma sala de aula) pode favorecer e promover um pensar sobre as experiências, numa vinculação direta com a prática, sem necessidade da prova-verificação (com conceito/nota), pouco usada (ou efetiva) para avaliar habilidades e atitudes clínicas (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 291).

¹¹ O Entrevistado 3 refere-se à redução fenomenológica ou *epoché* proposta por Husserl e considerada o método básico de investigação fenomenológica. “Na redução fenomenológica suspendemos nossas crenças na tradição e nas ciências, com tudo o que possam ter de importante ou desafiador: são colocados entre parênteses, juntamente com quaisquer opiniões, e também todas as crenças acerca da existência externa dos objetos da consciência. Pode-se assim examinar todos os conteúdos da consciência, não para determinar se tais conteúdos são reais ou irrealis, imaginários, etc., mas sim para examiná-los como puramente dados”. (MOREIRA, 2004, p. 88).

Nesse sentido, os entrevistados apontam a importância da avaliação individualizada do aluno, pois

a visão clínica é difícil de se conseguir avaliar. Dá para ver acontecendo. Não tem um instrumento formal, não tem um relatório que te dê indicadores formais sobre a visão clínica. A visão clínica é aquilo que você sente na posição do terapeuta, do que está acontecendo no *setting* e isso é no contato direto com o aluno, não tem outro jeito. (ENTREVISTADO 2)

Desse modo, a observação do aluno nos encontros semanais das supervisões de estágio possibilita o acompanhamento do seu desenvolvimento individual e do seu comprometimento, conforme apontam os entrevistados. Eles observam, portanto, a ética, a frequência, o respeito ao horário de início e término das supervisões, a continuidade, o interesse com o estágio e com as discussões do grupo, o respeito pelo paciente, pelo trabalho e também pelos colegas.

Além da observação, os três entrevistados consideram a presença às supervisões, uma vez que é nesses encontros que os alunos apresentam os relatos dos atendimentos realizados e sua compreensão sobre os casos.

O Entrevistado 2 também faz uso da autoavaliação visando a estimular a visão clínica do aluno mediante a análise do seu percurso individual e buscando incitá-lo a refletir sobre os pontos a melhorar. Essa atividade é realizada com cada aluno individualmente, no consultório do Entrevistado, buscando incentivar a auto-observação e a reflexão, características necessárias para aperfeiçoar a visão clínica.

Ademais, em atenção à exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2011), que determina que as atividades de estágio sejam documentadas como forma de viabilizar a avaliação, os entrevistados também utilizam o registro das atividades de estágio e dos relatórios dos atendimentos, que são devolvidos periodicamente aos alunos com alguns comentários.

Os Entrevistados 1 e 2 utilizam os relatórios como forma de avaliar o desenvolvimento do aluno. Entretanto, o Entrevistado 3 entende que se trata de “requisito burocrático, administrativo e a logística institucional da clínica”, de modo que sua finalidade é mais um registro histórico dos atendimentos que integrará o prontuário do paciente do que a avaliação conceitual do desempenho do aluno. Assim, para esse entrevistado, o relatório integra a avaliação do aluno apenas enquanto cumprimento da exigência institucional.

Ademais, em que pese todos os entrevistados solicitem relatórios aos alunos, o fazem com frequências diferentes. Assim, o Entrevistado 1 solicita mais de um relatório do atendimento por ano, uma vez que entende que a análise conjunta dos relatórios demonstra o modo que o aluno compreende o estágio. No mesmo sentido, o Entrevistado 3 trabalha com a

exigência de relatórios semestrais. O Entrevistado 2, por sua vez, solicita relatórios intermediários trimestrais e o relatório final quando os atendimentos com o paciente eram encerrados.

Além dos relatórios, o Entrevistado 2 também solicita aos alunos que transcrevam os atendimentos realizados. Ele esclarece que os alunos trabalham em duplas e atendem nas salas de espelho, de modo que enquanto um realiza o atendimento, sua dupla fica do outro lado do espelho transcrevendo a sessão. Ao final do atendimento a dupla discute sobre o que ocorreu, possibilitando uma reflexão conjunta antes da entrega formal do texto para o supervisor. Nesse momento, o Entrevistado entende que a dupla deve entrar em acordo caso prefira ocultar alguma informação do supervisor, pois as situações trazidas serão usadas para reflexão no grupo de supervisão. A transcrição da sessão é entregue na supervisão seguinte ao atendimento e o Entrevistado 2 a leva para casa para fazer uma “correção reflexiva” (ENTREVISTADO 2) do texto, apontando algumas perguntas para reflexão do aluno sobre o atendimento. Esse tipo de avaliação contempla espaços de interlocução com a aprendizagem dos modos de condução do atendimento pelos alunos.

O Entrevistado 3, por sua vez, opta por trabalhar o que ocorreu nos atendimentos apenas na supervisão. Esclarece, assim, que alguns alunos trazem para a supervisão apontamentos, para uso próprio, sobre o que foi experienciado nos atendimentos para discussão em grupo. Entretanto, destaca que essa forma de registro é opcional e singular e depende do modo que o aluno prefere apresentar o que está fazendo.

Além dos modos de avaliação mencionados, o Entrevistado 2 também destaca a exigência institucional de que o aluno realize no mínimo oito atendimentos para um mesmo paciente no ano, o que ele entende que pode ser relativizado por outros critérios, uma vez que o número de atendimentos não depende apenas da habilidade do aluno.

Diante desse cenário, observa-se que a avaliação no estágio é realizada de forma contínua, com o acompanhamento dos aspectos atitudinais e do desenvolvimento do aluno. Contudo, os Entrevistados 1 e 3 apontam que as devolutivas aos alunos ocorrem em momentos demarcados, geralmente ao final de cada semestre, salvo quando eles percebem alguma dificuldade do aluno que precisa ser direcionada fora dessas situações. Essa perspectiva se aproxima da concepção tradicional ou comportamentalista da avaliação, que visa auferir se os alunos modificaram seu comportamento em direção ao que dele se espera (HOFFMANN, 1994).

O Entrevistado 2, por sua vez, aponta que na supervisão de estágio as avaliações ocorrem diariamente, “conforme o aluno conta algo sobre o atendimento e conta como fez,

imediatamente há uma avaliação e uma devolutiva, sem essa formalização” (ENTREVISTADO 2). Desse modo, o Entrevistado 2 apresenta visão coerente com a avaliação mediadora, que segundo Hoffmann (1994), tem a finalidade de compreender a posição do aluno frente ao objeto de conhecimento para viabilizar eventuais orientações na prática pedagógica em direção a aprendizagem. Assim,

a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p. 56).

Ademais, os entrevistados apontam alguns fatores que influenciam a escolha das práticas avaliativas por eles adotadas, como: os aspectos institucionais, a compreensão que eles têm sobre a avaliação, a perspectiva teórica adotada por eles e com o modo que percebem seu papel enquanto supervisores.

Entre os **aspectos institucionais** destacam-se: as normas acadêmicas e regimentais dos contextos nos quais os estágios estão inseridos e a estrutura do curso de graduação, com os parâmetros curriculares e cronogramas definidos (MONTEIRO & NUNES, 2008). Assim, os entrevistados apontaram algumas diretrizes institucionais como “frequência, conceito, primeira avaliação e recuperação” (ENTREVISTADO 3), o mínimo de oito atendimentos de um mesmo paciente por ano por aluno (ENTREVISTADO 2) e “o alinhamento com as diretrizes do MEC, como número mínimo de presença, entre outros” (ENTREVISTADO 1).

Diante do exposto, verifica-se que os aspectos institucionais apontados pelos entrevistados enfatizam os aspectos atitudinais dos alunos em detrimento da compreensão do paciente e da articulação teórica dos atendimentos.

Em que pese essas diretrizes, os docentes possuem maior autonomia na definição das práticas avaliativas na supervisão de estágio do que nas disciplinas regulares, conforme explica o Entrevistado 1. Entretanto, esse entrevistado destaca que o docente fica vinculado ao Projeto Pedagógico que ele deve apresentar à Direção do curso no início do ano letivo, que contempla as formas de avaliação. De modo que, apesar da autonomia frente às Diretrizes institucionais, o docente fica vinculado à sua própria proposta pedagógica apresentada antes de iniciar as aulas, portanto, antes de ter contato com as necessidades e dificuldades da turma.

Os Entrevistados 2 e 3 também destacam a liberdade dos docentes na definição das práticas avaliativas. Nesse sentido, o Entrevistado 2 explica que normalmente os supervisores

conversam e alinham com a equipe da disciplina, mas não ficam vinculados a ela. Segundo esse entrevistado, normalmente não há muita discrepância entre os professores, pois há diálogo e a equipe é receptiva às ideias interessantes. O mesmo não ocorre na USP, instituição onde atua o Entrevistado 3. Segundo esse entrevistado, embora os professores realizem pelo menos duas reuniões no semestre, uma que antecede o início da disciplina e outra ao seu término, elas versam basicamente sobre questões administrativas e eventos. Assim, não se discutem práticas pedagógicas entre os docentes.

Ademais, apesar de o Entrevistado 3 destacar sua liberdade na escolha das práticas avaliativas, ela esbarra na exigência institucional imposta pela Resolução da Reitoria da USP, n.º 5.528, de 18 de março de 2009, que determina que o aluno deverá obrigatoriamente encaminhar à Comissão de graduação ou ao órgão competente, ao final de cada semestre, o

relatório visado pelo supervisor do estágio, a fim de permitir o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas durante o estágio. O relatório poderá ser substituído ou complementado por outras modalidades de avaliação, a critério da Comissão de Graduação ou órgão correspondente (REITORIA DA USP, 2009).

Em complementação às diretrizes institucionais, a escolha das práticas avaliativas também leva em consideração a **compreensão dos docentes sobre avaliação**, que por sua vez se relaciona “com o objetivo do que você pretende naquela atividade” (ENTREVISTADO 1). Desse modo, as provas seriam adequadas para avaliar conceitos e não situações práticas e atitudinais, conforme aponta esse entrevistado.

Na mesma direção, o Entrevistado 3 destaca que a avaliação possibilita uma coerência com o trabalho clínico ao procurar compreender o psicólogo em formação, “o início da experiência dos alunos em relação a ser terapeuta, trabalhar numa equipe de uma clínica, conhecer o funcionamento de um estágio que está sendo organizado” (ENTREVISTADO 3). Essa concepção também se coaduna com o uso da avaliação como auxiliar da construção da identidade profissional.

Contudo, o Entrevistado 3 também compreende a avaliação como forma de avaliar “com rigor o aluno, o desempenho do aluno” (ENTREVISTADO 3). Essa perspectiva, que considera a avaliação como forma de mensurar o desenvolvimento do aluno, se aproxima da concepção tradicional ou comportamentalista da avaliação (HOFFMANN, 1994), entendida como aquela que transfere ao aluno a responsabilidade integral pelo seu aprendizado enquanto o professor acompanha e mensura o seu desenvolvimento.

O Entrevistado 2 faz uma crítica a essa perspectiva em virtude do seu caráter excludente, que “seleciona” os alunos que se desenvolveram adequadamente em detrimento

dos que apresentaram alguma dificuldade, sem qualquer preocupação com a revisão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, esse entrevistado entende a avaliação como:

... algo que é feito pelo aplicador, pelo professor e pelo receptor da avaliação, aquele que supostamente é o aprendiz, que nos desafia a buscar mais conhecimento, a querer saber mais, a querer superar as possíveis lacunas, as dificuldades. Então, ela não é final, por exemplo. Pra mim avaliação apenas final não é avaliação, é outra coisa. Mesmo que você dê uma coisa que a gente chama tradicionalmente de prova - o aluno não gosta de prova - pode dar uma prova. Não vejo problema de dar uma prova, mas ela tem que ser em algum tempo onde essa prova te prove que dali em diante você (professor) pode mudar, você pode melhorar, você pode recuperar, você pode ir atrás ao processo. Deixar para fazer uma avaliação tipo prova no último dia de aula e devolver a nota para o aluno, pra mim isso não é, educativamente, alguma coisa que nos dê um aval de que a pessoa aprendeu ou de que a pessoa está em tempo de aprender. Porque não precisa aprender, mas talvez possa mostrar condições para continuar aprendendo. E aí de novo falando dele, do Paulo Freire, ele fala que a educação... Ele falava nas palestras dele, que a educação é como aquele plantio que você joga a semente e não vê brotar e que um dia virou flor. Hoje não tem flor, amanhã tem, então não dá pra você falar: "hoje é o dia de ver se tem flor". Não tem, não é assim, eu acho que não é assim. (ENTREVISTADO 2)

Essa perspectiva contribui para que o Entrevistado 2 realize as avaliações e suas devolutivas durante todo o processo formativo do aluno. Do mesmo modo, esse mesmo entrevistado apresenta um processo autorreflexivo constante sobre a sua prática docente e procura estimular essa mesma prática nos alunos através da avaliação, razão pela qual faz uso da autoavaliação tanto em conversas individuais com os alunos, nas quais busca trocar impressões sobre como o aluno percebeu seu processo, chamar sua atenção sobre o que falta e apontar o que cresceu; quanto de modo mais formal, solicitando ao aluno que atribua nota a alguns itens e, posteriormente, discutindo com ele os motivos que o levaram àquele número. Isso porque ele entende que a avaliação não é do aluno, mas da relação professor-aluno, ou seja, o quanto o professor conseguiu transmitir e o quanto o aluno conseguiu apreender, ou seja, desenvolver sua visão clínica.

Essa concepção pode ser considerada como mediadora (HOFFMANN, 1994) ou formativa (BERBEL *et al.*, 2006) na medida em que as práticas avaliativas são integradas ao processo de ensino-aprendizagem de forma a facilitar a compreensão da situação do aluno frente aos objetivos da aprendizagem e atuar nas dificuldades do aluno visando a facilitar seu aprendizado (BERBEL *et al.*, 2006). Há, portanto, um comprometimento com o aprendizado do aluno, mediante a interação com o professor, que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento discente e a tomada de providências necessárias para eventuais ajustes visando a atingir os objetivos da aprendizagem.

Outro ponto destacado pelo Entrevistado 1 refere-se à atitude do supervisor, entendida como a “maneira que ele se coloca diante ou junto com os estagiários e a maneira como ele orienta o trabalho” (ENTREVISTADO 1), que pode ser favorável ou não à aprendizagem do aluno na medida em que pode incentivá-lo ou inibi-lo a trazer suas dúvidas e dificuldades para serem trabalhadas na supervisão. O Entrevistado entende ainda que a atitude do supervisor é prioritária em comparação à abordagem teórica, embora possa ser influenciada por ela.

Nesse sentido, a **abordagem teórica** influencia na forma de condução dos estágios supervisionados e na escolha dos processos avaliativos, pois elas definem as diferentes visões de homem e de mundo que distinguem as Psicologias. Assim, os Entrevistados 1 e 2 afirmam que as práticas avaliativas por eles adotadas sofreram influência da proposta humanista, que “privilegia mais a pessoa e sua formação do que o conteúdo” (ENTREVISTADO 1) e que considera a relação entre humanos como antecedente de qualquer outra categoria, como a de professor e aluno (ENTREVISTADO 2).

Coerentemente a essa afirmação, o Entrevistado 1 faz uma contraposição entre as perspectivas comportamental e a analítica junguiana. Segundo ele, a primeira possibilita a avaliação mediante o uso de provas com questões de múltipla escolha em atenção a sua visão tecnicista, pragmática e objetiva. A segunda, por sua vez, não poderia utilizar-se desse recurso uma vez que se propõe a avaliar questões mais complexas e profundas como a reflexão e o inconsciente.

O Entrevistado 3, por sua vez, reconhece a influência da perspectiva teórica fenomenológica, que enfatiza a busca do que é essencial aos fenômenos na sua concepção sobre avaliação. Assim, ele busca realizar uma “avaliação do conjunto, do que fica realmente como essencial ao professor” (ENTREVISTADO 3). Outro ponto que o entrevistado levanta é que as diferenças no modo de condução da supervisão de estágio decorrem mais da experiência do supervisor do que da sua abordagem teórica. Tal argumento decorre da concepção fenomenológica adotada pelo Entrevistado 3, como ele mesmo reconhece, que tem como um de seus pressupostos teóricos a suspensão fenomenológica, ou seja, deixar de lado o conhecimento prévio, inclusive as teorias, para observar o fenômeno tal como ele se apresenta. Assim, ele entende que apesar de haver influência da teoria, ela é secundária diante do modo pessoal com o qual cada supervisor lida com a prática.

Por fim, outro fator de influência das práticas avaliativas está relacionado com a **compreensão do papel de supervisor de estágio de Psicologia** enquanto facilitador da formação do aluno. Nesse sentido, o Entrevistado 2 compreende importante estimular o compromisso do aluno com a profissão, sua

responsabilidade pessoal, individual, teórica, mas em especial, a responsabilidade social, de terminar uma faculdade, de fazer uma PUC, de sair com um nome, de sair com um título, sair com um rótulo com vistas a que eles tenham a responsabilidade, que eles também me representam lá fora (ENTREVISTADO 2).

Entretanto, o papel do supervisor de estágio também compreende “ajudar o aluno a aprender a fazer algo, quer dizer, é favorecer o aluno, o estagiário a descobrir um jeito dele de se colocar, de compreender, que tenha como base um determinado referencial teórico” (ENTREVISTADO 1). Desse modo, procura-se estimular um jeito próprio do aluno ser Psicólogo, auxiliando

os supervisionandos no desenvolvimento de experiências subjetivas necessárias para o estabelecimento da identidade de psicólogo – auxílio dentro de parâmetros de supervisão, que por vezes pode estar pouco distinguido de parâmetros de psicoterapia, ou até em tarefas nas quais papéis de terapeuta e professor se misturam (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 292).

Para tanto, é fundamental que a supervisão busque ampliar a autonomia dos alunos, contribuindo para o seu crescimento profissional, conforme aponta o Entrevistado 2. Desse modo, ele estimula a discussão do grupo sobre os casos entre si e apenas destaca alguns aspectos para reflexão coletiva visando a ampliar o conhecimento do que já foi debatido pelo grupo.

A possibilidade de crescimento e formação profissional faz com que o Entrevistado 2 compare a vivência de intensa proximidade e intimidade que permeiam a supervisão de estágio com a de colocar uma criança no mundo.

Na mesma direção, Monteiro & Nunes (2008) comparam a relação entre supervisor/estagiário com a de tutor/aprendiz ou mestre/discípulo, pois são “marcadas pelo acompanhamento e por avaliações multifacetadas do desenvolvimento das competências do supervisionando” (MONTEIRO & NUNES, 2008, p. 287).

Entretanto, ao longo desse percurso formativo, algumas emoções intensas podem ser mobilizadas nos alunos, gerando crises que necessitam de tratamento e acompanhamento. Em alguns casos essas situações são manejadas pelo próprio supervisor ou, dependendo da gravidade, são encaminhadas para tratamento específico, como aponta o Entrevistado 1.

Assim, o compromisso com a formação profissional do aluno implica a facilitação do seu crescimento pessoal e amadurecimento emocional. De modo que o supervisor também se responsabiliza pelo “papel de continência que a supervisão assume ao psicólogo iniciante ao possibilitar reflexões críticas sobre sua atitude profissional, sua Ética e sua eficiência”

(PERES, 1998) ao cuidar da ansiedade e dos medos dos alunos que aparecem durante os atendimentos, facilitando o aprendizado sobre como compreender as próprias reações e lidar com as frustrações (ENTREVISTADO 3). É importante, contudo, estar atento para que essa proximidade com os alunos não coloque o supervisor no papel de analista dos mesmos, como ocorria na década de 20, no início da Psicanálise (MONTEIRO & NUNES, 2008).

Ademais, o supervisor também é responsável pelo cuidado ético com as pessoas atendidas por seus alunos, conforme apontam os entrevistados em consonância com Monteiro & Nunes (2008). Desse modo, há um “duplo cuidado” (ENTREVISTADO 3) do supervisor, pois cuida de quem está atendendo, mas também das pessoas que estão sendo atendidas.

Diante das perspectivas apontadas, o supervisor assume uma atitude de disponibilidade para ajudar os alunos em relação às suas dificuldades (ENTREVISTADO 1), possibilitando oportunidades de reflexão sobre elas a partir dos erros cometidos a fim de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 1994). Nesse sentido, vale esclarecer que podem haver dois tipos de erros, conforme explica o Entrevistado 2: um que fere a teoria, e outro que fere a ética. No primeiro caso, o mais frequente, entende que basta “ofertar um pouco mais de conhecimento dá esse *up*, dá um grauzinho e a pessoa segue ali em passos firmes. Quando fere a ética, é muito mais difícil, acho mais complexo” (ENTREVISTADO 2).

Entretanto, para que os erros se revertam em situações de aprendizagem é necessário que as falhas sejam apontadas e seja aberta a possibilidade para o diálogo, a fim de que o aluno possa perceber como fazer diferente ou se dar conta de que não sabe como fazê-lo, conforme aponta o Entrevistado 2.

Nesse sentido, os Entrevistados 1 e 3 manifestam a preocupação de que os erros não sejam expressados pelos alunos devido ao receio de recriminação ou de pontos negativos. A fim de evitar essa situação, cabe ao supervisor assumir uma atitude de proximidade de seus alunos (ENTREVISTADO 1), além de conduzir o grupo ao amadurecimento mediante o estímulo a reflexão e o raciocínio sobre o que pode ser feito (ENTREVISTADO 3).

Esse entendimento é amparado por Monteiro & Nunes (2008), ao afirmarem que “a qualidade da interação com esse psicólogo/professor vai facilitar os processos de assimilação de atributos profissionais cognitivos-afetivos, técnicos e éticos” (p. 293). A qualidade dessa interação torna-se ainda mais importante na avaliação formativa e mais subjetiva, uma vez esse tipo de avaliação pode contribuir para que os alunos neguem ou ocultem eventuais

problemas na relação com seu supervisor devido às dificuldades de contraprovas da opinião apresentada.

Os entrevistados também apontam a necessidade de um “duplo cuidado” (ENTREVISTADO 3) do supervisor, com o paciente e com o aluno. Desse modo, o Entrevistado 1 pondera que em nome do compromisso ético, é necessária a intervenção direta do supervisor, que deve assumir o atendimento, nos casos em que o aluno cometa erros que possam causar algum prejuízo grave ao paciente. No mesmo sentido, destaca a importância de se atentar para o cuidado com o aluno, pois alguns atendimentos podem mobilizar emoções intensas, gerando crises que necessitam de tratamento e acompanhamento.

Desse modo, o trabalho de supervisão esbarra em alguns desafios referentes aos alunos, a complexidade dos casos atendidos e as questões institucionais. Assim, a falta de “envolvimento do aluno com a própria formação, com o próprio querer vir-a-ser” (ENTREVISTADO 2) é considerado um desses desafios. Nesses casos, o supervisor procura chamar a atenção do aluno, lembrando-o do compromisso profissional e com a categoria, como pondera o entrevistado, abaixo:

Sou muito brava. Sou também muito amorosa, muito carinhosa, exigente e muito brava. Então eles expressam e recebem, ao mesmo tempo, respeito... Eu sinto, em geral, um respeito pela minha formação, um respeito pela qualidade de professora ou de conhecimento que represento, que trago, mas é... Eles não chegam a ter medo de mim, mas sabem que não é bolinho. Não quer levar a sério, não fica comigo, pode mudar. Sem nenhum constrangimento. Não fico de mal, não vou ficar de cara feia, não vou deixar de falar, nada disso, se não quer levar a sério, não fica comigo. (ENTREVISTADO 2)

Essa perspectiva é partilhada pelo Entrevistado 1 que acrescenta também algumas limitações do aluno de ordem emocional ou intelectual. Assim, em se tratando do descompromisso do aluno, ele tende a adotar uma postura mais rígida, inclusive na cobrança dos aspectos formais, como presença, pontualidade, etc. Enquanto que, nos casos de limitações emocionais, o Entrevistado 1 aponta a necessidade de cuidar do aluno, o que foge da esfera da supervisão, e necessita do suporte institucional. Em caso de “limitação de entendimento”¹² (ENTREVISTADO 1), os alunos costumam percebê-las e desistem do estágio, algumas vezes, trancam o curso. Essa postura revela influência da concepção tradicional da avaliação que responsabiliza integralmente o aluno pela sua formação, de modo que o professor se abstém de promover suporte diante da dificuldade do aluno.

¹² O Entrevistado entende a “limitação de entendimento” como a dificuldade de compreensão teórica e sua articulação com a prática clínica.

Outro desafio enfrentado pelos supervisores diz respeito à complexidade dos problemas trazidos pelos alunos para a supervisão, que são vivências únicas para as quais não há prescrição de conduta terapêutica. Ou seja,

são situações muito reais, não é algo apenas hipotético, abstrato, de uma concepção teórica específica que você está discutindo conceitos, mas você tem problemas reais para resolver (...) nem todos os problemas são passíveis de serem resolvidos em um curto espaço de tempo. E nem tanto só pelo tempo, mas pela própria complexidade do fenômeno. Então há alcances e há limites também no próprio trabalho de supervisão (ENTREVISTADO 3).

Por fim, os supervisores enfrentam o desafio de atender ao sistema, sem desconsiderar o processo individual; ou seja, é “conseguir fazer essa maestria entre as leis, as regras e não ser injusto para privilegiar um em detrimento dos outros” (ENTREVISTADO 2). Assim:

Agora o tambor, vem lá a instituição dizendo, você tem que entregar nota dia não sei qual. E aí eu tenho de planejar sei lá de que jeito para conseguir fazer de um modo que não me fira nas minhas concepções, que atenda a minha instituição empregadora e que, quem sabe consiga ajudar o aluno a aprender. Não é fácil! (ENTREVISTADO 2)

Tal perspectiva reforça o entendimento de Berbel *et. al* (2006) de que a nota é uma consequência do aprendizado construído pelo aluno. Assim, os supervisores vão aperfeiçoando a sua prática diante da necessidade de se adaptarem às mudanças que ocorrem ao longo do percurso formativo de acordo com cada turma e com cada aluno e que os colocam frente a situações imprevisíveis (ENTREVISTADO 3). Para tanto, os alunos lhes

dão as dicas e todo ano presto atenção muito no que eles são e onde que eu posso ir. Algumas coisas talvez eu até gostasse de mudar e não consigo. E outras coisas eu não mudaria. Não sei identificar o que, mas em geral, me vejo muito aberta, para essa parte possível de mudar, muito disponível pro grupo que chega para as características e as demandas de cada um deles, deste grupo (ENTREVISTADO 2).

Portanto, o processo de avaliação na supervisão de estágio, mais do que verificar o desenvolvimento do aluno, demanda um estado de reflexão constante sobre a prática pedagógica e de fluidez para viabilizar os ajustes nos processos de ensino-aprendizagem que contemplem a efetiva aprendizagem dos alunos e que melhor se adaptem às possibilidades e dificuldades de cada grupo de alunos.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa pretende contribuir para as discussões sobre como a formação docente dos professores de Psicologia contribui, ou não, para desenvolver as concepções de avaliação discente e, conseqüentemente, as práticas avaliativas que são empregadas nas atividades de estágio supervisionado no referido curso.

Para tanto, verificou-se que a formação dos professores para atuar no Ensino Superior ocorre majoritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais são voltados para a pesquisa na área do conhecimento técnico-especializado. Assim, prestigiam-se os conhecimentos técnico-científicos em detrimento dos pedagógicos e de outros saberes da docência. Essa tendência é apresentada tanto pelas políticas públicas que orientam a formação dos professores, quanto pelas instituições de ensino e, refletem diretamente nas perspectivas apresentadas pelos entrevistados.

Nesse sentido, apenas os Entrevistados 1 e 2 distinguiram a formação técnica, realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, da formação pedagógica. Desse modo, é possível afirmar que diante da ausência de políticas públicas que estabeleçam orientações para a formação pedagógica do professor universitário, essa normalmente fica restrita à formação técnica, revelando a falsa concepção de que para ensinar bastaria o conhecimento técnico do que será ensinado, sem preocupação direta com o processo de ensino-aprendizagem que se estabelece no Ensino Superior.

Ademais, a formação pedagógica docente deve ser pensada de modo a englobar tanto a formação inicial quanto a contínua. Essa última, por sua vez, pode ocorrer nas instituições educacionais ou fora delas, formal ou informalmente. Entretanto, observou-se a ausência de políticas institucionais de formação contínua de professores nas instituições estudadas. Em alguns casos, aparecem ações isoladas como cursos, seminários, palestras e disciplinas com tal finalidade, mas que não integram um conjunto de práticas coerentes visando à formação global docente. Ademais, a participação nessas atividades é facultativa e recebe poucos incentivos quando comparados com os oferecidos às publicações de artigos científicos.

Outro ponto que merece destaque é o pouco espaço para interlocução e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e a atividade docente. Nas poucas vezes em que essas atividades ocorrem, elas são fruto da iniciativa dos próprios docentes, independentemente de qualquer respaldo institucional.

Essa questão torna-se ainda mais relevante nos estágios supervisionados de Psicologia, ainda que seja pouco discutida. Isso porque os estágios possuem papel relevante na formação

discente uma vez que pretendem propiciar o contato do aluno com situações, contextos e instituições a fim de que ele desenvolva conhecimentos, habilidades e atitudes ao realizar ações profissionais. O estágio contribui, portanto, para consolidar e articular as competências profissionais necessárias ao exercício profissional (BRASIL, 2011).

Contudo, novamente se verifica a pouca ênfase à formação pedagógica docente diante da especificidade dessa prática. Diante desse cenário, os entrevistados foram unânimes ao reconhecerem a ausência de formação docente específica, o que repercute diretamente nas concepções dos docentes sobre a avaliação, na escolha dos seus objetos e processos avaliativos.

Assim, os principais objetos da avaliação na supervisão de estágio são aspectos atitudinais, sendo a atitude clínica o fundamental. Essa envolve a compreensão do aluno sobre o cliente e sua articulação com a teoria, sua postura profissional - percebida mediante a responsabilidade com o cliente e com as supervisões - e a sua ética, que pode ser observada pelo cuidado com o sigilo das informações e com o próprio paciente. Entretanto, também são avaliadas a humildade do aluno e o compromisso com o serviço oferecido à clientela da clínica. Ademais, a avaliação também deve considerar o exercício de articulação teórica, que compreende tanto o referencial teórico que embasa a compreensão do paciente ou da situação, quanto a elaboração de uma proposta de trabalho coerente com ele.

A fim de viabilizar a avaliação dos aspectos atitudinais, os supervisores recorrem à observação do desenvolvimento dos alunos durante as supervisões, situação que é facilitada pelo número reduzido de alunos por turma. São observados: a ética, a frequência, o respeito ao horário de início e término das supervisões, a continuidade, o interesse com o estágio e com as discussões do grupo, o respeito pelo paciente, pelo trabalho e também pelos colegas. Sendo atribuído maior peso à frequência dos alunos às supervisões, ocasiões em que se discutem coletivamente os casos que estão sendo atendidos pelos alunos.

Ademais, os entrevistados também utilizam o registro das atividades de estágio e dos relatórios dos atendimentos, que são devolvidos periodicamente aos alunos com alguns comentários. Entretanto, os entrevistados solicitam os relatórios com frequências diferentes e atribuem pesos distintos aos mesmos, sendo que alguns o compreendem como um requisito burocrático institucional enquanto outros o percebem como uma forma de interlocução com o aluno sobre alguns pontos que ele deve refletir sobre seu atendimento.

Vale mencionar que o uso da autoavaliação foi mencionado apenas pelo Entrevistado 2, que se utiliza desse recurso buscando estimular a visão clínica do aluno mediante a reflexão e análise do seu percurso individual.

Entretanto, observa-se que apesar de a avaliação ser realizada de forma contínua pelos entrevistados, os Entrevistados 1 e 3 oferecem as devolutivas em momentos demarcados, visando auferir se o aluno modificou seu comportamento na direção que dele se espera, aproximando-se da concepção tradicional da avaliação. Diferente da prática do Entrevistado 2, que se aproxima da concepção mediadora da avaliação, ao oferecer devolutivas diárias para que ele e o aluno possam se reorientar frente ao objeto de conhecimento e a prática pedagógica em direção à aprendizagem. Ora, o único entrevistado que apresentou tal perspectiva, que contempla sua responsabilidade no percurso formativo do aluno, foi o que possuía formação pedagógica.

Outrossim, a escolha das práticas avaliativas sofre influência de: aspectos institucionais, da compreensão que os docentes têm sobre a avaliação, da perspectiva teórica adotada por eles e com o modo que percebem seu papel enquanto supervisores.

Vale destacar que, enquanto supervisores de estágio, os docentes possuem maior autonomia na definição das práticas avaliativas do que nas disciplinas regulares. Contudo, os aspectos institucionais apontados pelos entrevistados enfatizam os aspectos atitudinais dos alunos em detrimento da compreensão do paciente e da articulação teórica dos atendimentos.

Outro aspecto de influência é a compreensão dos docentes sobre a avaliação, que está intimamente relacionada com o objetivo pretendido pela atividade avaliada. Nesse sentido, a atitude do supervisor e sua proximidade ou distanciamento dos estagiários também pode ser um fator favorável, ou não, à aprendizagem do aluno e prioritária em relação à abordagem teórica em questão.

Essa abordagem também é relevante na definição dos processos avaliativos, uma vez que dão contorno às visões de homem e de mundo que distinguem as Psicologias, mas ela não pode ser compreendida de modo separado da vivência do supervisor. Desse modo, o papel do supervisor de estágio enquanto facilitador da formação do aluno também merece destaque, principalmente no acompanhamento do seu crescimento pessoal e profissional, pela busca da ampliação da sua autonomia e o acompanhamento das emoções suscitadas pelos atendimentos nos mesmos. Cabe destacar, ainda, a corresponsabilidade do supervisor pelo cuidado ético das pessoas atendidas pelos seus alunos, o que implica o seu duplo cuidado com esse e com a população atendida.

Diante desse cenário, os entrevistados compreendem ser possível classificar o erro do aluno em duas categorias: o que fere a técnica e o que fere a ética. Sendo o primeiro mais frequente e passível de ser transformado em uma situação de aprendizagem com o suporte

adequado. Desse modo, a qualidade da interação entre alunos e supervisores pode facilitar ou dificultar a exposição desses erros e o decorrente aprendizado dessas situações.

Os entrevistados lidam com dificuldades como a falta de comprometimento e maturidade dos alunos, a complexidade e particularidade das situações atendidas, bem como equilibrar as exigências institucionais e as demandas individuais.

Em que pesem as questões levantadas, os entrevistados apresentam, no geral, poucos espaços de reflexão sobre suas práticas docentes e avaliativas, tanto que, ao final das entrevistas, os Entrevistados 1 e 2 manifestaram que participar da pesquisa contribuiu para refletirem sobre sua prática docente, o que indica o valor formativo e reflexivo da entrevista para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido:

A única coisa que eu queria comentar com você é que eu vou parar pra pensar em uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar que é a maneira que eu faço a avaliação nos estágios. Você vai fazendo e vira automático, até por mais que você vai... Acho que é interessante eu parar para pensar nisso porque vai fazendo tantos anos. Então eu achei interessante responder as suas perguntas (ENTREVISTADO 1).

Quero acrescentar uma coisa. Primeiro para te agradecer de pensar tudo isso, porque é difícil parar para pensar. É legal responder perguntas que me fazem parar um instante e olhar a prática que vem de tantos anos (...). Muito obrigada! Foi muito bom mesmo poder pensar nisso (ENTREVISTADO 2).

Portanto, apesar dos dados encontrados não serem estatisticamente relevantes devido à pequena população investigado, a pesquisa qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre como se dão os processos de formação de professores e sua relação com as práticas avaliativas. Percebe-se a diferença sobre os modos de pensar a prática pedagógica e seu exercício do Entrevistado 2, único que possui formação pedagógica, e dos demais, o que indica o modo que os saberes pedagógicos podem contribuir para ampliar a leitura da realidade, conferir intencionalidade às escolhas realizadas e aprimorar a ação docente.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, A. M. B. et al. A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. **Revista Psicologia USP**, 2000, vol. 11, no. 1, São Paulo.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), pp. 7-31.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. D.; VASCONCELLOS, M. M. M. **Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do Ensino Superior: aspectos didático-pedagógicos**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 35, set/dez, 2006.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 15.04.2015.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei no. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L1178>. Acesso em 28.10.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 05, de 15 de março de 2011. Autoriza o Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 mar. 2011.

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente. **Contrapontos**. Itajai, V. 7, n. 1, jan/abr 2007, p. 43-54.

CFP. **Resolução no. 010/2005**. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf>. Acesso em 25.02.2015.

CFP. **Resolução no. 003/2007**. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/02/resolucao2007_3.pdf>. Acesso em 25.02.2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalho da contradição. In: **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17 – 31, jul/dez 2008.

CHAVES, S. M. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, complexidade e possibilidades.** 27º Reunião anual da ANPEd. 2004. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0412.pdf>)

COIMBRA, A. L. M. C. Revendo a avaliação dos repetentes na Universidade. In.: FELTRAN, Regina Célia de Santis Feltran (org.). **Avaliação na educação superior.** Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 62 - 87.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989, p. 61-74 e 105-121.

DA SILVA, C. C.; DA SILVA, A. T. M. C.; OLIVEIRA, A.K.S. **Processo avaliativo em estágios supervisionados: uma contribuição.** Cogitare Enferm 2007, out-dez, 12(4): 428-38. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/view/10065/6919>>. Acesso em 31.03.2015.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ, D.; GUILHEN, D. **O que é bioética.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Série Pesquisas. v. 6. Brasília, 4 ed: Liber Livro, 2012.

FORMAÇÃO: AS questões que afetam os estágios de psicologia. **PSI Jornal de Psicologia:** Revista do CRP/SP, São Paulo, n. 168, mar./abr, 2011. Disponível em < http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/168/frames/fr_formacao.aspx>. Acesso em 28.10.2014.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados.** Educação Básica. 15 (42), 2001.

HADJI, C.. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Trad. Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio, Portugal: Porto Editora, 1994, 4ed.

HOFFMANN, J. M. L.. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Série Ideias, n. 22. São Paulo: FDE, 1994.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

_____, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em saúde. 9. Ed. Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONTEIRO, N. R. O. M.; NUNES, M. L. T. N. **Supervisores de psicologia clínica: um professor idealizado?** Psico-USF, v. 13, n. 2, p. 287-296, jul/dez 2008.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004..

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade Teoria e Prática?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PUC. **Website**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/graduacao/psicologia>>. Acesso em 21.02.2015.

RODRIGUES, A. **A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores**. Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Fac. Psicologia e Ciências da Educação da U.L [<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>].

REITORIA DA USP. **Resolução no. 5528, de 20 de março de 2009**. Disponível em <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-5528-de-18-de-marco-de-2009>>. Acesso em 25.02.2015.

REITORIA DA USP. **Resolução no. 6090, de 26 de março de 2012**. Disponível em <http://www.leginf.usp.br/?post_type=resolucao&p=8872>. Acesso em 25.02.2015.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: **BRASIL. Ministério da Educação. Educação superior em debate: docência na educação superior**, v. 5. Brasília: MEC/Inep, 2005.

USP. **Website**. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=204%3Aapresentacao&catid=60%3Aipusp&Itemid=56&lang=pt>. Acesso em 21.02.2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

(A) Identificação do entrevistado:

- Gênero
- Idade
- Estado Civil
- Escolaridade
- Disciplinas que leciona
- Faculdade / Universidade na qual leciona
- Ano que iniciou a prática docente
- Ano que iniciou a prática docente como orientador

Fale um pouco sobre sua trajetória profissional

(B) Formação Docente:

1. Você teve alguma formação para a docência? Em caso afirmativo, qual foi ela e quando ela foi realizada.
2. Teve alguma formação ou orientação específica para atuar como orientador?
3. Na sua formação docente você teve conteúdos referentes às práticas avaliativas? E sobre avaliação nas práticas de estágio supervisionado?
4. Qual o seu referencial teórico para pensar a prática pedagógica?
5. Você acredita que a linha teórica que segue interfere na condução da avaliação de estágio? Como?

(C) Avaliação:

1. Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza para avaliar as atividades de estágio? Em que momentos as avaliações ocorrem? O que elas se propõem a avaliar?
2. O que levou você a optar por tais práticas? Você identifica algum(s) fator(es) de influência?

(D) Atuação Docente:

1. Como você compreende o seu papel de orientador? Como procura ser sua atuação?
2. Quais as principais dificuldades encontradas no trabalho de supervisão?
3. Você mudaria alguma coisa na sua atuação?

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa**

Caro Participante,

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada **A avaliação discente nos estágios de psicologia: relações entre a formação de professores e as concepções e práticas vigentes**, que se refere a um requisito parcial para conclusão do curso de especialização para formação de professores com ênfase no Magistério Superior, realizado no Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, campus São Paulo. O objetivo da presente pesquisa é estudar quais as concepções de avaliação discente que são empregadas nas atividades de estágio supervisionado do curso de Psicologia e como elas se relacionam com a formação docente. Sua forma de participação consiste em fornecer uma entrevista de aproximadamente 20 (vinte) minutos de duração, que será gravada e transcrita para posterior análise, mediante sua prévia autorização. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da entrevista, garantindo-se o seu anonimato.

Não haverá gastos nem riscos quanto a sua participação nesse estudo, a qual não implicará nenhum prejuízo. Não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, bem como não haverá benefícios imediatos advindos da sua participação. Os resultados contribuirão para a compreensão sobre a formação dos professores a atividade avaliativa de estágios supervisionados, o que poderá contribuir para eventuais ajustes nesse sentido, melhorando a avaliação do aluno e fornecendo instrumentos para reorientar a prática e formação docente.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar, retirar seu consentimento, ou ainda, descontinuar sua participação, se assim o preferir. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques
Orientadora
E-mail: ctlamand@gmail.com
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7567

Tatiana Forlenza Pescinelli Morais
Estudante de Pós-Graduação
E-mail: tatifpm@gmail.com
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

<p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP Telefone: (11) 3775-4569 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</p>

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar como voluntário.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Sujeito da Pesquisa