



SERVÍCIO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



VIVIANE SILVA PIRES

**O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL
DURANTE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM
PSICOLOGIA**

**UBERLÂNDIA
2011**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- P667p Pires, Viviane Silva, 1977-
2011 O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em psicologia / Viviane Silva Pires. -- 2011.
118 f.
Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia aplicada - Teses. 3. Subjetividade - Teses. 4. Psicologia escolar - Teses. 5. Estágios supervisionados - Teses. 6. Formação profissional - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



VIVIANE SILVA PIRES

**O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL
DURANTE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM
PSICOLOGIA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação (Mestrado) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de concentração: Psicologia Aplicada

Linha de pesquisa: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2011**



VIVIANE SILVA PIRES

**O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL
DURANTE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM
PSICOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a):

Banca Examinadora
Uberlândia, 24 de Agosto de 2011

Prof. Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva
Orientador (Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Examinador (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Prof. Dr. Luiz Carlos Avelino da Silva
Examinador (Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza
Examinador Suplente (Universidade de Brasília)

**UBERLÂNDIA
2011**

*Aos meus eternos companheiros:
Vocês fazem parte da minha
história.
Mãe (Maria José);
Pai (Venceslau);
Irmã (Luciana);
e ao meu Grande e Eterno Amor,
Rodrigo.*

A G R A D E C I M E N T O S

Ao Senhor Deus, que sempre me conduziu e nunca deixou que nada me faltasse, dando-me uma família maravilhosa e amigos que pudessem estar comigo. Agradeço todas as graças.

Não poderia ter chegado até aqui sem a presença destas pessoas — cada uma contribuiu de alguma maneira: alguns incentivando e acreditando, outros ensinando e orientando. Para vocês, meu eterno muito obrigada!

Às pessoas que me deram a vida e me ensinaram a falar, a andar, a comer, a estudar e a apreciar as coisas boas da vida; que dedicaram cada dia de suas vidas para que eu pudesse estudar nas melhores escolas e pudesse ter as melhores experiências; Vocês me mostraram o mundo e me ajudaram e me ajudam a construir a minha história.

- Mãe, obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu mesma não acreditava;
- Pai, obrigada por sua integridade e pelo apoio emocional e financeiro;

À minha irmã Luciana, sempre disposta a me ouvir e a me acolher, você é minha grande amiga, muito obrigada;

Ao meu esposo, Rodrigo, parceiro em tantos momentos e responsável por eu ter gosto pelos estudos. Sua doce presença me fortalece e me enriquece a cada dia que estamos juntos. Agradeço por acreditar em mim e estar comigo nos momentos mais importantes da minha vida. Eu te amo!

À minha Querida e sempre constante orientadora, Sílvia Maria. Sua delicadeza me fez me apaixonar pela psicologia, pelo ser humano e pelo mundo.

Agradeço a paciência e o incentivo. Obrigada pela parceria e por ter me escolhido: sinto-me honrada por contar com sua orientação e com seus ensinamentos.

A Catarina, fofinha da dindinha: na hora da luta, sua presença me descansava.

Aos meus tios e às minhas tias, primos e primas, afilhados, que souberam compreender minha ausência.

À minha querida “chefa”, Bânia: agradeço as oportunidades, o aprendizado e a compreensão: sem sua paciência, eu não teria chegado até aqui. Muito obrigada mesmo!

Aos meus professores que, ao longo da jornada, ensinaram-me e orientaram-me, sendo verdadeiros mestres:

— Cirlei Evangelista que me ensinou muito sobre a área de desenvolvimento e aprendizagem e

— Emerson Rasera que, com paciência, ensinou-me a ser profissional, conduzindo-me pelo mundo da pesquisa.

Aos professores do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

À minha amiga Vivi Barreto, que sempre me incentivou;

Às minhas amigas da primeira turma de Psicologia: Cinthia e Mariana, que estiveram comigo durante um ano e meio e que compõem minha história; e à 49ª turma de Psicologia.

Às minhas amigas e companheiras da segunda turma de Psicologia: Denise e Carol, minha eterna gratidão pelos momentos que passamos juntas: vocês são parte da minha constituição profissional e pessoal; e à 51ª turma de Psicologia;

Aos amigos que fiz no Mestrado: Anyellem e Klênio obrigada por compartilharem seus conhecimentos.

Às amigas da turma do Mestrado: Carlinha e Tati, a presença de vocês nas aulas me dava forças para continuar, obrigada!

Às dedicadas auxiliares de pesquisa: Camila, Lara, Nathalia, Thalita e Glenda — agradeço o empenho. Muito obrigada!

À Cris e ao Lincon, que me ajudaram com o áudio das entrevistas: obrigada!

Às estagiárias que pude supervisionar e que contribuíram muito para meu processo de subjetivação profissional — em especial, Tatiana, Elisa, Gabriela, Marina Lagoni, Marielle e Isabella.

A todos os funcionários do Instituto de Psicologia que estavam sempre dispostos a me atender: Marineide, Dalila, Raquel e Alice, obrigada.

Aos atenciosos revisores, Sônia e Edinan — agradeço o cuidado e a paciência.

Aos membros da Banca de Qualificação e da Defesa; obrigada!

Aos meus sujeitos de pesquisa: sem a história de vocês, este estudo não teria acontecido.
Muito obrigada!

*A História é feita com o tempo, com
a experiência do homem, com suas
histórias, com suas memórias.*

— Guilherme do Val Toledo Prado e
Rosaura Soligo

(...) dom não é a palavra adequada. Essa habilidade é tão importante que é algo gradativo em nossa formação. É percebendo nas situações de aprendizagem como eu me porto, o que as minhas falas provocam, como eu lido com isso, é que eu posso, aos poucos, me tornar uma especialista no processo. Chega a ser dolorosa, com o perdão do impacto dessa palavra, a minha formação. Uma longa jornada sem fim. São muitos os desafios, principalmente porque eu lido com o meu próprio tornar-se pessoa. Encaro as minhas dificuldades e a incerteza de lidar com o outro. E ao lidar com esse outro, fico à mercê dos meus sentimentos e limitações.

— Fabiana Marques Barbosa

R E S U M O

O estágio é entendido legalmente como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho e destinado a preparar alunos em formação escolar para o trabalho produtivo. Como objetivo central do estágio, a lei federal 11.788/08 prescreve o aprendizado de competências próprias da atividade profissional numa contextualização curricular e tendo em vista o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Com enfoque no estágio profissionalizante, esta pesquisa objetivou compreender o processo de subjetivação profissional de graduandas de Psicologia de uma universidade pública de Minas Gerais durante o desenvolvimento da etapa de estágio e à luz de uma perspectiva crítica em psicologia escolar. Estudar o período de formação do psicólogo, sobretudo o que se estende da teoria à prática, é importante porque o estágio é o contato inicial com a experiência profissional após quatro anos de estudos teóricos. Entendido como modos de apropriação e internalização das dimensões teóricas e práticas construídas pelo sujeito relativamente à sua profissão, o conceito de subjetivação foi estudado aqui à luz da teoria histórico-cultural, isto é, como fruto da constituição social do ser humano. Como apoio metodológico, escolhemos a história oral, recurso que têm dado voz às pessoas comuns e lhes possibilitado significar suas experiências vividas em circunstâncias diversas. Foram entrevistadas três estagiárias do curso de Psicologia durante o estágio profissionalizante e suas respectivas supervisoras, que falaram sobre o processo de *constituição profissional* nesse momento da formação acadêmica. Os resultados reiteram a presença da subjetividade na dinâmica constitutiva do aluno em formação, porém atravessada pelas relações sociais estabelecidas em sua história de vida pessoal e sua trajetória profissional; aí entram elementos como a escolha profissional, a relação entre supervisor e estagiário, a atuação profissional propriamente dita, a psicoterapia, as normas, a institucionalização do saber e outros aspectos norteadores da subjetivação profissional na etapa de estágio. Constatamos que o processo de formação do futuro psicólogo é constituído por determinações múltiplas que vão além do âmbito acadêmico porque indicam o rompimento da dicotomia entre dimensão profissional e dimensão pessoal.

Palavras-chave: Formação Profissional; Estágio Supervisionado; Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Internship is legally understood in Brazil as an overseen educational activity to be developed in a work setting aiming to prepare students to make productive work. According to the federal law number 11.788/08, its main aim is to provide students with competences directly related to the professional activity in a curricular context and to make students develop themselves to live as citizens and to work professionally. With a focus on the professionalizing internship, this research aimed at understanding the professional subjectiveness process of Psychology undergraduates at a public university in the state Minas Gerais during their internship and according to a critic perspective in schooling psychology. The importance of studying psychologist' academic training — above all the relationship between theory and practice — is on the fact that the internship is his/her initial contact with the professional experience itself after four years of theoretical studies. Understood as a way of appropriating and internalizing theoretical and practical dimensions related to the psychologist profession and constructed by the individual, the concept of professional subjectiveness is viewed in the light of the cultural-historical theory, that is, as a result of the human being social constitution. Three Psychology's intern students and their respective overseers were interviewed during their internship period to talk about the process of professional constitution at this phase of the academic training. To do so, oral history proved to be an important methodological support, for it offers a means of giving voice to common people and letting them signify their multi-circumstantial experiences. Results reiterate the presence of subjectivity in the dynamics of an undergraduate training, but they showed that it is permeated by social relations established in his/her personal life story and professional trajectory, stemming from the professional choice, the relationship between intern and overseer, the professional activity properly considered, the psychotherapy, the rules, and from the institutionalization of knowledge, among others aspects that guide the professional subjectiveness during the internship. We verified that the training of a Psychology undergraduate includes multiple determinations that exceed the academic setting because it points out the breaking down of the professional dimensions and personal one dichotomy.

Keywords: Professional Training; Overseen internship; Schooling Psychology.

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1 PERCURSO METODOLÓGICO	20
Capítulo 2 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PSICÓLOGO.	28
Capítulo 3 REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE EM PSICOLOGIA.	38
3.1 Legislação federal para estágio supervisionado	38
3.2 Normas regulamentares da universidade pesquisada.	44
Capítulo 4 PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESTÁGIOS DE PSICOLOGIA.	50
4.1 Eixos temáticos	
4.1.1 <i>Estagiárias em processo de subjetivação profissional</i>	
4.1.1.1 Subtema 1 — “escolha da profissão de psicólogo”	
4.1.1.2 Subtema 2 — “relações: um processo dialético”	
4.1.1.3 Subtema 3 — <i>atuação profissional</i>	
4.1.2 <i>Supervisoras</i>	
4.1.2.1 Subtema 1 — “organização do estágio e os aspectos institucionais”	
4.1.2.2 Subtema 2 — “relação com a estagiária”	
4.1.2.3 Subtema 3 — “mediação”	
Considerações finais.	105
Referências.	109
Anexo	115

INTRODUÇÃO

E com um horizonte tão imenso a minha frente, não terei retornos, não vou questionar o que passou...

Apenas irei...

Se eu olhar para o lado e você estiver lá...

Estarei sorrindo, e certa de que emoções vividas não são vãs...
Te oferecerei a minha mão e poderemos ir juntos...

Passo a passo...

Em frente, com o mundo todo se abrindo a cada movimento e sem nunca querer chegar ao fim....
Você não é perfeito...
Não gosto de perfeição, mas o que existe em você, o que sinto...
O que "vejo" faz com que eu deseje olhar a amplidão, e queira caminhar em sua direção..."

— Anônimo.

Dos caminhos que segui até este momento da minha vida, alguns foram marcados por sonhos e alegrias; outros, por questionamentos e projetos. Este trabalho apresenta um desses caminhos e materializa um desses projetos, cujo ponto de partida são questionamentos que se impuseram inquietamente em minha formação acadêmica e atuação profissional. Por isto, convido o leitor a percorrer o caminho que me trouxe até esta dissertação, onde busco apresentar as repostas que delineei na pesquisa de mestrado — ciente e convicta de que são transitórias.

No fim do segundo semestre de 2004, eu cursava o sétimo período da graduação em Psicologia. Logo, estava apta institucionalmente a começar a etapa de estágio, como preconizam as “Normas regulamentares de estágio do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)”. Segundo esse documento, os acadêmicos de Psicologia devem cumprir 500 horas de estágio como requisito para sua formação em, ao menos, duas das três áreas oferecidas: psicologia clínica, psicologia escolar, psicologia do trabalho¹. Uma vez em condições acadêmicas para iniciar o estágio profissionalizante, experimentei intensamente o medo, a ansiedade e a insegurança, sobretudo em razão da incerteza relativa à atuação profissional como psicóloga (até então tinham sido poucas as atividades práticas no curso).

No início de 2005, comecei minha busca de oportunidades de estágio nas áreas que compunham meu campo de interesse (psicologia escolar, psicologia clínica, psicologia hospitalar e psicologia organizacional/trabalho). Cheguei, então, a uma entidade sem fins lucrativos que lida com atividades educacionais, culturais e de desenvolvimento empresarial e social em Uberlândia (MG); nela, eu poderia cumprir o estágio curricular em psicologia do trabalho. Após ser aprovada no processo seletivo, iniciei não só meu estágio, mas também o que considero ser meu processo de subjetivação profissional. Em um ano, tive vivências variadas, pois as atividades desenvolvidas nos projetos da instituição abrangiam psicologia organizacional, psicologia escolar e psicologia do desenvolvimento.

Findo o estágio, desliguei-me da instituição. Mas algo importante permaneceu em mim: a sensação de ter iniciado meu aprendizado sobre a atuação do psicólogo, porque entendi um pouco mais a relação dialética entre teoria e prática. Para isso contribuíram outras experiências simultâneas de estágio na área clínica (atendimento a grupos na área escolar com atividades e intervenções com pais, professores e crianças) e hospitalar (setor pediátrico do

¹ O estágio objetiva habilitar o psicólogo em formação para desempenhar atividades nas três áreas de atuação profissional: psicologia clínica (atendimentos, psicodiagnósticos e análise institucional), psicologia escolar (orientação de professores e pais, atividades psicopedagógicas, investigação diagnóstica) e psicologia do trabalho (análise do trabalho, recrutamento e seleção de pessoal, treinamento, análise ergonômica, prevenção de acidentes do trabalho, diagnóstico organizacional, avaliação de desempenho, dentre outras atividades).

Hospital de Clínicas da UFU), as quais suscitaram minha conscientização do quanto importante é, para a formação profissional, a descoberta das possibilidades de atuação (do psicólogo).

Noutros termos, impunham-se ali alguns questionamentos iniciais: como os estudantes se tornam profissionais? Como esse processo acontece?

Concluí a graduação em setembro de 2006. Em fevereiro de 2007, surpreendentemente, fui convidada a coordenar o setor de estágios² da instituição onde estagiei por um ano. Era uma oportunidade gratificante, sobretudo porque convergia para minha convicção de que estagiar é algo central no processo de formação de qualquer aluno-(futuro profissional). A etapa de estágio, afinal, oferece condições para experimentar a atuação do psicólogo nas dimensões teórica e prática — ao menos em tese. Ao iniciar minhas atividades como coordenadora e ter contato com alunos de várias graduações, fiquei ainda mais convicta da importância dessa etapa na formação acadêmica, pois me fazia — e me faz — refletir sobre a dialética da formação profissional.

Em minha experiência, tenho tido a oportunidade de me relacionar com alunos de vários cursos (Administração de Empresas, Direito, Engenharias, Pedagogia, Psicologia e outros) que buscam o setor de estágios para ser encaminhados às oportunidades de atuação prática em empresas. Nesse contato, percebo a insegurança e o medo que experimentam relativamente ao exercício da profissão (medo e insegurança que experimentei). Também observo que a maioria questiona: “Como sei que já sou um profissional e não apenas um estudante?”, “De que maneira o estágio contribui para o desenvolvimento do ser profissional?”, “O estágio pode auxiliar na escolha da área de atuação?”.

Simultaneamente às minhas atividades na coordenação, pude desenvolver um trabalho com alunos e alunas do curso de Psicologia que estão iniciando seus estágios. Em parte porque a

² A Secretaria de Educação de Minas Gerais (2008) mina as instituições atuantes na área de estágios de agentes de integração, os quais objetivam inserir estudantes do ensino médio, técnico e superior no mercado de trabalho, mobilizar instituições de ensino e setor econômico como parceiros e estimular a participação ativa da empresa ou do segmento social na melhoria da qualidade do sistema educacional.

própria instituição onde eu estava oferecia oportunidade de estágio para tais discentes; em parte porque, pelo regimento interno da UFU, existe a obrigatoriedade de um tempo de experiência profissional mínimo de dois anos para a realização de supervisão de estágio e, neste caso, eu poderia supervisionar estágios. Isto me deixou mais próxima do graduando de Psicologia e de sua constituição profissional. Naquele momento, outra vez meu olhar focalizava a formação do psicólogo. Assim, dados os questionamentos — meus e dos estagiários — surgidos com alunos dos outros cursos que buscavam estágio profissionalizante na instituição, minha curiosidade e meu interesse pelo tema ganharam mais força: queria não só saber mais sobre a formação, como também refletir sobre a dialética do processo de ensino e aprendizagem do aluno do curso de Psicologia.

Passados quatro anos da formatura, minha memória estava repleta de lembranças do começo de minha formação. Lembro-me de meu processo de subjetivação profissional, dos caminhos percorridos, das pessoas que encontrei nesses caminhos e de quanto cada uma (colegas de sala, professores, a burocracia da instituição para alguns processos), dialeticamente, contribuiu para minha formação. Uma dos marcos de meu processo formativo foi o delicioso encontro, no terceiro ano, com a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem 1 (PEPA 1), ministrada pela professora Silvia Maria Cintra da Silva — orientadora desta pesquisa. Hoje, muito do que trago em meu fazer e ser profissionais tem marcas e lembranças deixadas por essa professora, sobretudo na relação entre ensino e aprendizagem. Fui — e tenho sido — constituída profissionalmente à medida que meu caminho se cruza com o caminho dela. Também me recordo de dúvidas dos períodos iniciais do curso, em meio a disciplinas como Anatomia, Estatística, Filosofia, Português, Sociologia e outras — pensava eu: que relação têm com a psicologia? Como vou usar esses conhecimentos quando me tornar psicóloga? E — afinal — o que é ser psicólogo?

Como se vê, algo do processo de formação profissional já me inquietava à época. Mais que isto, a inquietação me levou a indagações, que conduziram aos questionamentos, que me impeliram a buscar conhecer o processo de subjetivação do estudante de Psicologia e a aproximar do assunto subjetivação profissional, o que me trouxe até aqui. Como aquelas perguntas se assemelhavam às que eu fazia, é plausível afirmar que os questionamentos subjacentes a este estudo se insinuaram em minha formação acadêmica e ganharam contornos mais exatos em minha atuação profissional; isto é, quando passei a ter contato com candidatos a estágio, em particular do curso de Psicologia. Além disto, consubstanciaram uma possibilidade de pesquisa acadêmica que procurasse respostas a esses questionamentos.

Assim, busquei compreender reflexivamente qual seria o objetivo central de tal pesquisa e cheguei a este: compreender o processo de subjetivação profissional de estudantes de Psicologia de uma universidade pública de Minas Gerais durante os estágios profissionalizantes e à luz da perspectiva crítica em psicologia escolar. Em busca desta compreensão, estreitei minha relação com alunos e supervisores de estágio da universidade para facilitar a identificação das marcas deixadas na constituição profissional do estudante em seu período como estagiários. Cada pessoa que participou desta investigação foi essencial ao entendimento da constituição profissional do graduando de Psicologia; assim como foi essencial a teoria adotada para abrir um leque de possibilidades interpretativas acerca da importância do outro na constituição do eu.

Com efeito, a subjetivação profissional tem sido objeto da reflexão teórico-acadêmica. Por exemplo, na pesquisa de Fontana (2000a) sobre a formação docente baseada na teoria histórico-cultural, ela foi vista como fruto da constituição social do sujeito. Por isso, creio que seja coerente estender esse conceito, também, à formação do psicólogo; afinal, uma possibilidade de entender essa concepção — diz a autora — é vê-lo como modos de apropriação e internalização das dimensões teórica e prática construídas pelo sujeito em

relação à sua profissão. Como se pode deduzir, a relação dialética entre teoria e prática permeia esta investigação, seja como campo de problematização de meu objeto de estudo, seja como campo que problematiza as bases teórico-metodológicas de uma pesquisa acadêmica como a que apresento aqui. O tratamento dado a essa questão aqui segue a abordagem histórico-cultural alinhada ao pensamento de Lev S. Vigotski³ (1896–1934), para quem a constituição histórica do sujeito pressupõe sua relação dialética com a sociedade porque ele participaativamente das transformações históricas e sociais do meio em que se encontra.

No dizer de Bock (1999), essa perspectiva teórica concebe o homem como ser em movimento que se constitui ao longo do tempo com base nas relações sociais e nas condições socioculturais e que, para sobreviver, transforma sua realidade, construindo seu mundo psicológico, ligado diretamente à sociedade em que se insere e (se) constitui como ser. Nessa lógica, a relação entre indivíduo e sociedade é vista como dialética, a prática psicológica (o processo de construção do sujeito) é concebida na perspectiva da saúde (o ser humano — holístico — em suas múltiplas interações) como reflexão sobre a realidade, e as ações e os projetos coletivos são condições elementares para o bem-estar do indivíduo. Portanto, se nessa perspectiva teórica a presença do outro é fundamental à constituição do sujeito — o outro é sempre um mediador da formação humana (Vigotski, 1988) —, então se pode cogitar que, também, o (sujeito) aluno se torna profissional na relação com o outro.

Feitas essas considerações iniciais sobre a importância do estágio na formação profissional e acadêmica, sobre a inquietação que se traduziu em indagações e sobre a presença da dimensão socio-histórica e cultural nas relações dialéticas constitutivas da formação do sujeito — humana e profissional —, é hora de apontar os questionamentos subjacentes à pesquisa materializada nesta dissertação:

- Que significação o estágio tem para o aluno em formação?

³ A grafia Vigotski tem sido adotada em traduções mais recentes do russo para o português. Nas citações, a grafia original foi mantida.

- Que condições sociais, históricas e culturais compuseram e compõem a vida do estudante em sua trajetória de subjetivação profissional?
- Como o discente de Psicologia se torna um profissional psicólogo?

A contextualização teórico-conceitual, a problematização desses questionamentos e a análise dos dados que deram base à investigação foram estruturadas e distribuídas em quatro capítulos.

O capítulo 1 apresenta os procedimentos metodológicos empregados no desdobramento da pesquisa. O capítulo 2 expõe a abordagem histórico-cultural conforme a vê, sobretudo, Vigotski, para quem o sujeito se constitui historicamente por meio de sua relação dialética com a sociedade que ele ajuda a transformar histórica e socialmente. O capítulo 3 enfoca a legislação federal que regulam o estágio como ato educativo escolar supervisionado de que participam alunos do ensino regular⁴ e, sobretudo, os dispositivos e as normas regulamentares de estágios profissionalizantes do curso de Psicologia (formação de psicólogos) da universidade de onde provêm os informantes da investigação. O capítulo 4 apresenta um diálogo analítico entre a abordagem teórica histórico-cultural e os dados construídos na pesquisa. As considerações finais buscam “amarrar” a problematização, os questionamentos da pesquisa e os dados lidos e analisados na perspectiva interpretativa da teoria supracitada.

⁴ Oferecido em instituições de educação superior, de educação profissionalizante, de ensino médio, de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Capítulo 1

PERCURSO METODOLÓGICO

Se eu puder caminhar observando a amplidão do horizonte... Não terei pressa, andarei mesmo assim com passos largos... Terei a minha frente o infinito e poderei construir minha passagem... Se eu vejo a amplidão, me vejo sem limites... Não existirão em meu trajeto obstáculos intransponíveis... Mas preciso da amplidão como espelho... Na verdade não quero o fim da caminhada, não quero um objetivo a minha frente como uma marca de chegada... Quero a trilha e dela sentir sede de conquistá-la para todo o sempre... Se levantar os olhos e ver esta amplidão... Estarei trilhando... Passo a passo... Estarei a caminho..

— Anônimo.

Acreditamos que uma compreensão mais completa e exata do conteúdo apresentado e analisado nesta investigação possa se beneficiar de uma descrição dos procedimentos indicativos da abordagem e da metodologia de pesquisa a que recorremos. Tal descrição não pretende ser exaustiva a ponto de ser enfadonha nem sintética a ponto de não oferecer um panorama do passo a passo da pesquisa. Aqui, tentamos caracterizar alguns elementos que a compõem, a exemplo dos sujeitos informantes, do lócus da investigação e das circunstâncias da construção de dados.

Como dissemos antes, buscamos com esta pesquisa compreender mais profundadamente o processo de escolha dos estágios no período de formação de graduandos de Psicologia. Como não pretendemos generalizar os dados de modo a representar uma população toda, mas particularizar experiências pessoais que possam representar significativamente expectativas, concepções, atitudes, sentimentos e outros pontos envolvidos em tal escolha, elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa, na qual não cabe falar em verdades únicas, acabadas, absolutas e genéricas. Isso porque se entende que tais verdades são constructos processuais em interação com o contexto e o momento históricos (Nunes, 2005). Com efeito, segundo Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa enfatiza o processo e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes; nela, o ambiente onde ocorrem as atividades cotidianas é a fonte direta dos dados, e as informações são obtidas pelo contato direto do pesquisador com os informantes de sua pesquisa.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a compreensão de processos cabíveis numa perspectiva de estudo qualitativo supõe considerar alguns pontos elementares. Primeiramente, entender os espaços em que os sujeitos da pesquisa se inserem, pois o participante tem de ser abordado no contexto que lhe é próprio, isto é, fora de situações criadas, inventadas ou supostas; na realidade do sujeito, a investigação descreve as partes que compõem os processos considerados no escopo da pesquisa, analisando-as de modo a buscar uma compreensão sobre o objeto de estudo.

Entretanto, cabe esclarecer: na pesquisa qualitativa, esta compreensão dos fatos é de longe o elemento mais importante, porque essencial ao entendimento dos processos. A esse entendimento, agrupa-se tanto a investigação dos significados atribuídos pelas pessoas às situações-objeto da pesquisa — os quais se constituem dialeticamente na interação do sujeito com o meio — quanto a compreensão da dimensão indutiva da pesquisa — que parte de seus pressupostos teóricos e desconsidera a parte de hipóteses predefinidas (a ser testadas para ser

comprovadas), como fazem os modelos positivistas. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), em geral o pesquisador qualitativo faz notas de campo — ideias, pensamentos, reflexões — que possam ser úteis à descrição precisa de situações e pessoas; e tem na entrevista uma forma de conhecer mais o participante ou o processo de que este faz parte.

No dizer de González Rey (2002), o conhecimento científico guiado pela epistemologia qualitativa é legitimado pela *qualidade da expressão* dos sujeitos (ou sujeito), e não pela quantidade destes. Por isso, reiteramos: não pretendemos ampliar genericamente os dados para representar uma população, mas singularizar experiências pessoais representativas de uma subjetivação profissional (Nunes, 2005). Como quer González Rey (2002), a singularidade se destaca como constituição de uma realidade diferenciada na história da formação subjetiva do indivíduo; segundo ele, quando trabalhamos com o sujeito como singularidade, nós o identificamos como forma única e diferenciada de constituição subjetiva, porque “[...] a subjetividade é um processual plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, a qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito” (González Rey, 2002, p. 37).

Nessa intenção de apreender a subjetividade, recorremos à história oral como procedimento metodológico. Tal recurso nos parece coerente com a tentativa de investigar e compreender a constituição dos *alunos* de Psicologia em *psicólogos* com base nos estágios profissionalizantes e percorrendo os caminhos da construção de sua subjetivação profissional sem prescindir dos aspectos pessoais envolvidos em tal construção. Para Meihy (1996), a história oral é possibilidade de as pessoas comuns encontrarem espaço para dar vazão a suas palavras e sentido a suas experiências vividas em circunstâncias distintas. Trata-se — diz esse autor — de um recurso relativamente novo e pouco usado no Brasil.

Com efeito, como afirma Oliveira (2005), há poucos pesquisadores da área da educação no Brasil trabalhando com história oral — esta é mais nos campos da história, antropologia,

geografia e sociologia. No campo da psicologia, há estudos como *Memória e sociedade*, de Ecléa Bosi (1994), tida como pioneira no uso dessa metodologia no Brasil. No dizer de Meihy (1996), a história oral é “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas” (p. 13); e sua existência se embasa no relato gravado. Essa base supõe três elementos constitutivos das condições mínimas da história oral: o entrevistador, o entrevistado e o aparelho para registrar áudio. Quem relata é o sujeito primordial, que tem liberdade para discorrer o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal; a ele deve ser dado espaço para que sua história seja encadeada segundo sua vontade.

Dito isso, a constituição do *corpus* da pesquisa exigiu a construção dos dados mediante entrevistas com dois grupos de participantes distintos, porém interligados: três graduandas⁵ de Psicologia que estavam iniciando a etapa de estágios e três supervisoras que lhes ofereciam estágio profissionalizante. As entrevistas foram feitas individualmente, conforme a disposição de tempo das participantes, num espaço que pudesse preservar o sigilo, de modo que o relato dos participantes fluísse de acordo com o tom dado por elas. Com base nos procedimentos da história oral, entrevistamos três estagiárias do curso de Psicologia durante o estágio profissionalizante ao longo de um ano (tempo de duração do estágio) e com periodicidade mensal. Para cumprir os objetivos deste estudo, propusemos três momentos distintos, a saber: contato com as estagiárias, seguido de convite para a participação voluntária nas entrevistas; acolhimento, visando receber as participantes, apresentar os objetivos da pesquisa e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que a participante assinasse se estivesse de acordo e entrevistas, no total de três por participante.

Uma vez apresentada a pesquisa, obtido o parecer favorável à participação na pesquisa e colhida a assinatura das alunas e das supervisoras no Termo de Consentimento Livre e

5 Vou me referir ao gênero feminino porque todas as participantes foram mulheres.

Esclarecido (Anexo A), agendamos uma reunião individual com as informantes a fim de acertar os dias, os horários e o local adequados para fazer as entrevistas, que foram marcadas de modo a não prejudicar as suas funções de estudo e estágio. O local definido para as entrevistas foi a universidade onde estudam e trabalham as participantes da pesquisa, especificamente numa sala reservada e com garantia de privacidade, sigilo e silêncio para gravar os relatos.

Como instrumentos de pesquisa, usamos entrevistas não estruturadas, que buscam abranger a totalidade do recurso metodológico adotado: história oral, seguida de uma consigna norteadora (tema desencadeador): “*Fale sobre sua constituição profissional, neste estágio*”. Também recorremos ao gravador digital para registrar em áudio as entrevistas (que foram transcritas logo depois) e o diário de bordo. A duração média das entrevistas em cada encontro foi de uma a duas horas, tendo em vista as necessidades e conveniências das entrevistadas. Aconteceram uma vez por mês, no período em que as estudantes estagiavam, e foram suspensas quanto houve saturação dos dados, ou seja, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quando os relatos já não apresentavam informações novas para o estudo.

Participaram da pesquisa três estudantes matriculadas em estágios profissionalizantes do curso de Psicologia (habilitação Formação de Psicólogos) nas áreas: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia Hospitalar, e suas respectivas supervisoras. Estas foram apontadas pela coordenação do curso de Psicologia como as docentes que ofereceriam estágio no primeiro semestre de 2010 para que pudéssemos contatá-las, apresentar o projeto de pesquisa e convidá-las a participar. De início, contatamos quatro supervisoras de áreas diferentes (clínica, social e do trabalho, hospitalar e escolar) para falarmos do objetivo da pesquisa e convidá-las a participar, mas uma não se interessou. Os critérios de seleção das três estudantes e das supervisoras foram estes: cada estudante deveria estar começando o estágio em uma das áreas oferecidas pelo curso de Psicologia da universidade pesquisada e o

estágio deveria ter duração prevista de, no mínimo, seis meses e ter a supervisora o interesse em participar da pesquisa.

Posteriormente, verificamos com as supervisoras se a seleção do estágio já havia acontecido — na ocasião, as três professoras afirmaram que a seleção havia sido realizada. Então pedimos que nos informassem o dia, a hora e local da supervisão para que pudéssemos ir até lá apresentar a pesquisa às alunas e convidá-las a participar da investigação como informantes (sujeitos) do processo de subjetivação profissional. Para nossa surpresa, mais de uma estudante de cada estágio se interessou em participar. O passo seguinte saber como poderíamos contatar as discentes (telefone e *e-mail*) para agendar o início das entrevistas. Como o interesse das discentes na pesquisa foi grande, tivemos de fazer um sorteio para selecionar *uma* estudante de cada estágio e, assim, dar voz — de fato — aos sujeitos investigados. A adoção do sorteio como critério de seleção pretendeu manter a aleatoriedade na seleção dos sujeitos de investigação. A escolha das três áreas seguiu o critério da duração — no mínimo seis meses — e o interesse da supervisora em participar da pesquisa (Cabe ressaltar que verificamos na coordenação do curso de Psicologia se os três estágios cumpriam todas as exigências do colegiado e as normas regulamentares.)

Após o ingresso no mestrado e a definição dos objetivos de pesquisa com a orientadora Silvia, em meados de 2009, primeiro ano do curso, buscamos a validação institucional da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFU, sob parecer número 686/09 – protocolo de registro 366/09 (Anexo B) Em razão de parâmetros éticos, a identidade dos entrevistados foi mantida em anonimato. Além disso, qualquer outra divulgação pública de seus relatos que fugir aos propósitos desta dissertação deverá ser previa e formalmente autorizada. Mesmo os relatos publicados neste estudo foram submetidos à aprovação dos informantes, pois cada um recebeu uma cópia da transcrição de sua respectiva entrevista para ler, alterar quando necessário, selecionar passagens para divulgação pública e restringir o que não poderia ser

publicado. A escolha do um pseudônimo a ser usado neste texto se deu de forma aleatória pelas pesquisadoras.

Junto com a leitura do diário de bordo (que subsidiou a construção das análises), a transcrição das entrevistas introduziu a análise dos dados, que foi realizada por meio da análise de conteúdo, que se expandiu com a leitura exaustiva e reflexiva dos textos resultantes das transcrições seguida da audição dos relatos. Ao ouvir de novo as falas — o ritmo, o tom e o timbre da voz, as hesitações e as pausas, o choro e os risos (traduções orais de memórias e marcas deixadas pelas relações construídas ao logo da caminhada de cada participante) —, pudemos estabelecer um diálogo profícuo com a teoria. A recorrência de assuntos com significação ao longo das entrevistas possibilitou conhecer as experiências vivenciadas pelas estagiárias e apontar temas que possibilitassem pensar na constituição da subjetividade profissional de cada uma delas. Igualmente, a disposição e o interesse em falar do processo de subjetivação profissional não só guiaram a construção da análise, como também apontaram elos com a fundamentação da teoria histórico-cultural.

Essa perspectiva teórica foi fundamental para compreender os processos de constituição social, histórica e cultural dos graduandos, assim como perceber a importância do outro no processo de subjetivação profissional. A teoria possibilitou reconhecer marcas deixadas pelo outro nos alunos e entender como estes interagiram com seu contexto sócio-histórico-cultural como seres integrados e inseridos numa realidade concreta. A teoria visa superar o reducionismo das concepções empiristas e idealistas (Vigotski, 2001) e encontrar as marcas deixadas pela interação do homem (o aluno) em seu contexto social. Durante anos fomos reduzidos às explicações fisiológicas e biologizantes sobre nosso processo de constituição. Bakhtin (1988) e Vigotski (1998) apontaram os fundamentos sociológicos da psicologia rumo à compreensão do ser humano com base em seu contexto socio-histórico-cultural. Para ele, é impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se

desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo, pois os processos que, em essência, determinam o conteúdo do psiquismo se desenvolvem não no organismo, mas fora dele, no âmbito social, ainda que o organismo individual participe deles.

Capítulo 2

CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PSICÓLOGO

[...] a história pessoal de cada indivíduo é o caso particular da história geral da espécie. Não é fácil precisar as diferenças e as semelhanças que existem entre essas duas histórias, em particular porque a história da espécie pressupõe a dos indivíduos que a compõem e a destes só pode acontecer dentro daquela.

— Pino, 2005.

Se considerarmos o intervalo de tempo entre nosso nascimento e o presente, em quantas histórias poderíamos pensar como parte da nossa vida? Naquelas ligadas à nossa vida pessoal (pais, irmãos, avós, filhos, amores...). Naquelas vinculadas à nossa vida profissional (escolha da profissão, carreira, sucessos e fracassos...)... Certamente, são inúmeras! Contudo, mais que a impossibilidade de numerá-las, o que nos intriga é como tais histórias se entrelaçam numa trama — num enredo? — que vai constituindo o que somos e o que seremos. Noutras palavras, à medida que construímos nossa história, esta nos constrói. Por isso, podemos dizer que nossa vida é uma elaboração dialética, cujo entendimento — para ser coerente com tal construção — requer uma reflexão, também, dialética; uma reflexão que supõe

[...] compreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e neste sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana e por isto podem transformar o imediato em mediato; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas

determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (Meira, 2007, p. 36).

É essa forma de compreensão que embasa o objetivo de entender o processo de subjetivação profissional do graduando de Psicologia em seus estágios profissionalizantes. A essa compreensão se alinha o referencial teórico-metodológico contido no conjunto de concepções da Psicologia elaboradas à luz do materialismo histórico dialético⁶ para que, assim, possamos construir uma possibilidade, dentre tantas, de entender essa subjetivação no contexto socio-histórico em que seus sujeitos se inserem. Segundo Facci (2009, p. 108), o materialismo histórico dialético concebe a sociedade como criadora do homem, mas não porque é uma força externa a que ele deva se adaptar por imposições circunstanciais, porque — afinal — o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das relações sociais; produto e produtor da sociedade.

Também fundamentam o argumento deste capítulo alguns pressupostos teóricos que priorizam os processos de humanização e a origem histórico-social da psique humana, pois consideramos que permitem entender a fundo a subjetivação profissional. Subjacente a tais pressupostos, está o pensamento de Lev S. Vigotski, representante central da teoria histórico-cultural que tem dois temas fundantes: a relação entre indivíduo e sociedade e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Na década de 1920, essa vertente da psicologia tratou dessas relações com uma configuração até então inédita: ressaltou o caráter mediador e sócio-histórico dos processos psíquicos. Nessa elaboração teórica, a proposta de Vigotski objetivou,

⁶ Para Tanamachi e Meira (2003, p. 19), “[...] a concepção Materialista Histórico Dialética foi gestada visando à análise crítica da sociedade capitalista, ela veicula, para além de uma visão de homem e de sociedade, uma concepção ética. Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objete de forma social e consciente, tornando-se cada vez mais, livre e universal. A finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana, estando, portanto, presentes as dimensões ontológica — formação do ser dentro de determinadas circunstâncias sociohistóricas, epistemológicas — como se conhece esse processo e a dimensão lógica — lógica inerente a essa peculiaridade e que precisa serpropriada”.

sobretudo, explicar como o mundo subjetivo do indivíduo se constrói com base no mundo objetivo (histórico e socialmente determinado). No *Manuscrito de 1929*⁷ esse teórico enfatiza que

[...] nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre os outros, depois — sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo — inicialmente apenas um movimento de agarrar malsucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). Isto é para si. Através dos outros constituímo-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade (Vigotski, 2001, p. 24).

Como afirma Pino (2005), o homem nasce desprovido de meios simbólicos; logo, para ingressar no mundo da cultura (construído pelos homens) e ascender à condição humana, precisará da mediação do outro (inserção nas relações humanas e nas práticas sociais). Nessa lógica, se inferirmos que o ser humano se constitui *nas e pelas* interações sociais, então podemos supor que o desenvolvimento do psiquismo tanto é sócio-histórico — estrutura-se *nas e pelas* atividades sociais dos indivíduos — quanto ocorre pelos processos de objetivação e apropriação da cultura. Eis por que Meira (2007, p. 41) enfatiza que

A formação das consciências e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e

⁷ Estudiosos da obra de Vigotski afirmam que o fim dos anos 1920 foi para ele um período de intensa elaboração teórica e prática das teses básicas de sua teoria histórico-cultural do psiquismo do homem. O tradutor do *Manuscrito...* — A. A. Puzirei (Vigotski, 2000) — afirma que esse texto mostra com clareza não só a cristalização de algumas teses de tal teoria veiculadas em trabalhos clássicos de Vigotski do início da década de 1930, mas também ideias originais e o desenvolvimento de pensamentos não elaborados mais densamente em trabalhos posteriores. Assim, as anotações do teórico russo publicadas jogam nova luz em algumas teses fundamentais de sua concepção, apresentando-as segundo um ângulo que as torna extremamente atuais, também, para a psicologia contemporânea.

psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis.

Vigotski (1984) ressalta que o desenvolvimento do pensamento não segue o caminho do individual para o social, mas o inverso. Dito de outro modo, os processos psicológicos começam no plano social (processos interpessoais e interpsicológicos) e, só depois, individualizam-se (processos intrapessoais e intrapsicológicos). Mais que isto, o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores — especificamente humanas e construídas ao longo da história da humanidade — é um processo único.

Ao tratar dos pressupostos centrais da teoria vigotskiana, Tanamachi e Meira (2003, p. 24) afirmam

[...] o cérebro como órgão material da atividade mental, que também se adapta às transformações no meio físico e social; o processo de internalização que permite a apropriação de conceitos, valores e significados, a partir da atividade cognitiva e da consciência em relação à atividade externa; o conceito de mediação, possível por meio dos sistemas simbólicos que representam a realidade (instrumentos de linguagem, que regulam as ações sobre os objetos e sobre o psiquismo respectivamente).

Assim, os processos de funcionamento mental do homem são constituídos pela cultura (na dimensão social) mediante instrumentos psicológicos (signos, sistemas numéricos, desenhos etc.) internalizados, daí resulta a produção do movimento de individuação (que é singular, mas arquitetado socialmente).

O entendimento das dimensões social e individual no pensamento de Vigotski leva à dedução de que, na relação entre indivíduo e sociedade, a constituição biográfica daquele passa pelo plano social antes de se tornar individual e que as influências sociais não podem ser vistas e compreendidas passiva e mecanicamente, pois os indivíduos modificam o meio social onde vivem e são modificados por este. Nessa lógica, o processo de apropriação da

experiência pelos seres humanos ao longo da vida social permite constituir qualidades, capacidades e características humanas, bem como desenvolver continuamente novas aptidões e funções psíquicas. Se assim o for, então o sujeito se humaniza quando se relaciona com o social/cultural e com outros homens em seu encontro com a sociedade. Meira (2007, p. 45) sintetiza essa ideia com propriedade ao dizer que

[...] os indivíduos não podem ser tomados como seres em si, já que para viver, necessitam estabelecer relações de interdependência, ou seja, o próprio fundamento da sociabilidade humana é a necessidade de entrar em relação com a natureza e os outros homens.

Essa autora ressalta que a relação do sujeito com o mundo social não é direta porque instrumentos e sistemas de signos⁸ que só os seres humanos são capazes de criar e compreender medeiam tal relação. Além disso — diz ela —, para a psicologia histórico-cultural, o homem internaliza certas formas de funcionamento dadas pela cultura, mas, ao se apropriar delas, ele as modifica com instrumentos de pensamento e ação. Daí ser preciso compreender a relação entre o sujeito psicológico e o contexto socio-histórico-cultural em que ele está inserido (Meira, 2007).

Com efeito, para Vigotski (2001), o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro; e pela mediação os homens se apropriam do patrimônio social, histórico e cultural da humanidade, que, uma vez internalizado, configura-se como processos voluntários e independentes, isto é, prescindem de intermediações. Portanto, para se objetivarem como seres humanos, os indivíduos devem se apropriar das objetivações elaboradas histórica e socialmente pela humanidade (Tanamachi, 2007).

⁸ Segundo Vigotski (1984) atividade psicológica o signo atua como instrumento psicológico de maneira similar a um instrumento/ferramenta de trabalho, permitindo aos homens controlar suas atividades voluntárias e ampliar suas capacidades. Ele afirma a linguagem como signo mediador fundamental à constituição das funções psicológicas superiores.

Se para Smolka e Nogueira (2002, p. 81) “[...] as funções mentais superiores são relações sociais internalizadas”, Pino (2005, p. 53) ressalta que,

[...] para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.

No dizer de Tanamachi e Meira (2003), o projeto principal de Vigotski se constituiu no estudo dos processos de transformação do desenvolvimento humano enfatizando sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética para chegar à dimensão microgenética, isto é, à formação e manifestação de dados processos psicológicos. Essas autoras ressaltam que ele priorizou as funções psicológicas superiores (comportamento, atenção, pensamento abstrato, capacidade de planejamento e outras) ao redefinir o método de compreensão do fenômeno humano para descobrir o meio pelo qual a natureza social se torna a natureza psicológica dos indivíduos.

Neste sentido, além da relação entre indivíduo e sociedade, os processos de desenvolvimento e aprendizagem são importantes para compreender o processo de constituição do ser humano. Para Vigotski (2001), a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento. Diz ele: “Podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinados níveis de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Vigotski, 2001, p. 111). O teórico russo pretende definir a relação efetiva entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não limitável a um só nível de desenvolvimento: ele considera ser necessário determinar, ao menos, dois níveis de desenvolvimento, do contrário não se poderia encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem. Assim, haveria o nível de desenvolvimento real — o que o sujeito consegue fazer sozinho — e o

nível potencial — o que o indivíduo consegue fazer com ajuda de outrem. O “espaço” entre esses níveis configura o que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Vigotski (2001) assinala que a diferença entre as tarefas que a criança consegue fazer independentemente e as que ela faz auxiliada pelo adulto define a área de seu desenvolvimento potencial. Diz ele:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se de zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecidos e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotski, 2001, p. 112–3).

Dada a importância da aprendizagem, podemos considerar então que esta possibilita e movimenta o desenvolvimento. Nesse caso — diria Vigotski (2001, p. 114) —, “O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”; e mais: a verdadeira aprendizagem engendra a área de desenvolvimento potencial, isto é, a aprendizagem deve produzir um desenvolvimento que a siga e crie a ZDP. Assim,

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança

essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2001, p. 115).

Tais conceitos de Vigotski se aplicam não só ao desenvolvimento da criança; também ao entendimento do que seja a constituição profissional do graduando de Psicologia, para a qual vemos o estágio como momento privilegiado. À medida que o aluno inicia seus estágios, ele se constrói profissionalmente com base numa relação pessoal de que participam professores, supervisores e outros discentes e que constitui um processo dialético cujas múltiplas determinações fundam sua formação. Como momento da formação que, em geral, começa no fim do curso⁹, o estágio cria condições para o estudante vir a ser profissional, não só por imposição de regras institucionais, cumprimento de carga horária para a formação de psicólogo; também porque o graduando é sujeito ativo nessa ocasião: pode ser visto e entendido como produto e produtor de seu processo de formação.

Como afirma Vigotski, o desenvolvimento cultural supõe três estágios: em si, para os outros e para si, com ênfase na importância do outro para o processo de desenvolvimento cultural. À luz dessa afirmação, consideramos que também o desenvolvimento profissional do aluno de Psicologia passa por esses três caminhos; mais que isso, acreditamos que é por meio dos outros diferentes (das histórias de vida, dos professores, dos pares) que ele se arquiteta profissionalmente. Em nossa analogia, ele inicia sua formação profissional desprovido de meios simbólicos relativos à psicologia; logo, para vir a ser profissional e chegar à condição de ser psicólogo, necessita da mediação do outro (diga-se, da inserção nas relações profissionais e nas teorias e práticas profissionais). Se esse aluno se constitui *nas e pelas* interações sociais, então podemos inferir que o desenvolvimento do psiquismo e do ser profissional se estrutura *nas suas e pelas* suas atividades sociais na vivência de experiências, sobretudo na academia.

⁹ Antes da publicação das Novas Diretrizes Curriculares (DCN) para os cursos de Psicologia (Brasil, 2004), o estágio ocorria em geral no último ano ou nos últimos semestres dos cursos. Após a publicação, muitos cursos passaram a oferecer estágios básicos aos estudantes por volta do terceiro e quarto semestres.

Como vimos, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento do pensamento não vai do individual ao social, mas deste àquele. Para os teóricos dessa abordagem, os processos psicológicos começam no plano social antes de se tornarem individuais. Assim, ponderamos: as vivências práticas e concretas do aluno no estágio são importantes para o desenvolvimento das funções psico-intelectuais relacionadas à profissão. E mais: seus processos mentais são constituídos pela cultura (dimensão social, nas relações) mediante a internalização de instrumentos psicológicos (signos, linguagem etc.) que produzem o movimento de individuação (estabelecido socialmente, embora seja singular). Assim, a constituição biográfica e profissional do graduando passa, em primeiro lugar, pelo plano social para, só então, individuar-se.

A apropriação das vivências e técnicas do psicólogo pelos alunos do curso de Psicologia lhes permite constituir qualidades, capacidades relativas à profissão e se incrementarem constantemente com novas aptidões e funções psíquicas. Desse modo, no encontro das dimensões teórica e prática, o discente se humaniza e vai se construindo a partir do momento em que estabelece relações com a profissão e com outros homens. Também consideramos que sua relação com o universo profissional não é direta, mas mediada por instrumentos e sistemas de signos que fazem os alunos compreenderem e se apropriarem do processo de formação profissional. Eles internalizam dadas formas de funcionamento da profissão e as modificam ao se apropriarem delas em processos de pensamento e ação profissional que, uma vez internalizados, configuraram modos específicos de atuação de cada sujeito. Assim, para se subjetivar como profissionais, o discente deve se apropriar das objetivações histórica e socialmente elaboradas pela psicologia.

Na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (1984) ressalta que esta precisa condizer com o nível de desenvolvimento e que a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem requer, ao menos, dois níveis de desenvolvimento: o

real e o potencial, cujo intervalo constitui a ZDP. Dito isso, no processo de formação profissional, o professor (supervisor) deve atuar na ZDP do aluno no momento da supervisão, pois o que o discente consegue fazer hoje com o auxílio da docente ele poderá fazê-lo sozinho amanhã. No momento da supervisão, o processo de aprendizagem é intrinsecamente necessário ao desenvolvimento do graduando de psicologia para que ele desenvolva características profissionais formadas ao longo da história da profissão, conforme sejam suas especificidades pessoais.

Eis então os pressupostos teórico-conceituais subjacentes à nossa pretensão de compreender aqui a subjetivação profissional de alunos de Psicologia em seus estágios profissionalizantes. Acreditamos que a teoria histórico-cultural fornece solidez conceitual e reflexiva para sustentar a análise do movimento de constituição profissional do psicólogo.

Capítulo 3

REGULAMENTAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONALIZANTE EM PSICOLOGIA

Sejam as leis claras, uniformes e precisas, porque interpretá-las é o mesmo, quase sempre, que corrompê-las.

— Voltaire.

Para compreendermos os processos de subjetivação profissional de graduandos de Psicologia em seus estágios profissionalizantes, neste capítulo apresentamos os modos de regulamentação dos estágios nessa graduação, por meio da legislação federal afim, que baliza a profissionalização e orienta as ações de supervisores e estagiários em âmbito nacional. A autonomia de cada instituição formadora ocorre no momento da elaboração do projeto pedagógico, que prevê as diretrizes legais.

3.1 Legislação federal para estágio supervisionado

A lei federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta o estágio de estudantes, prescreve o estágio como ato educativo escolar supervisionado a ser cumprido no ambiente de trabalho e destinado a preparar o educando à execução de tarefas produtivas, ao desenvolvimento de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, tendo em vista sua preparação para a vida cidadã e atividades laborais (Brasil, 2008). Mais que isso, o estágio pode ser visto como oportunidade única de aprendizado

prático que impulsiona a entrada do aluno no mercado de trabalho; isto é, a transição da formação teórica para a prática profissional.

Com efeito, segundo Almeida (2001), a relação entre teoria e prática é um problema encontrado na formação acadêmica profissional e no exercício da profissão. Eis por que é preciso haver comprometimento com uma abordagem formativa em que as realidades incertas da prática, os sentidos subjetivos e os saberes apoiados na reflexão e na ação representem uma oportunidade privilegiada para descobrir redes de significação na formação básica. Além disso, refletir sobre a prática e a constituição profissional se torna ação relevante para os alunos e para quem já atua, pois proporciona a aquisição de novos saberes e novas possibilidades de intervenção que as limitações da perspectiva prioritariamente técnica não permitem (Araújo; Almeida, 2005).

Nessa ótica, Sadalla *et al.* (2002) destacam a importância de promover uma formação que não só permita ao discente exercer a reflexão, como também o estimule. Uma possibilidade para isso é o estágio: além de ser um espaço para aplicação prática de conhecimentos técnicos, permite descobrir muitos sentidos que compõem a construção da subjetivação profissional. Segundo Aguirre *et al.* (2000), ser estagiário, necessariamente, envolve superar obstáculos relativos à própria insegurança e inexperiência — fatores importantes e sempre presentes na formação profissional. Para Silva (2005), a situação do aluno estagiário que está terminando a graduação (de Psicologia) é ambígua: se ainda não é um profissional formado, também não é um leigo na área. Tal ambigüidade acarreta desconforto aos graduandos, que podem se mostrar ora confiantes, ora dependentes de seus supervisores. Se assim o for, então o estágio proporciona a experiência fundamental de conhecer a realidade da profissão, pois constitui um momento imprescindível à formação e envolve a construção e consolidação de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional efetivo, tanto quanto à sua constituição como profissional.

Ainda segundo Silva (2005), estudar o período de formação (do psicólogo) — sobretudo o que se estende da teoria à prática — é de extrema importância, visto que o estágio é o primeiro contato com a experiência profissional após quatro anos de estudos teóricos. Nessa etapa do processo formativo, os discentes se sentem inseguros — dada a falta de experiência — e apreensivos em relação a seu desempenho; logo, refletir sobre o próprio contexto poderia auxiliar o futuro profissional a compreender mais precisamente seu trabalho e sua atuação. Essa autora salienta que a pesquisa sobre o profissional reflexivo e o fazer cotidiano apresenta possibilidade de provocar mudanças ao encontrar respostas para dilemas que o exercício profissional impõe e cuja solução depende de outros fatores que não só a aplicação de teorias e técnicas. Como enfatiza Silva (2005), a formação profissional requer que o conhecimento seja incorporado e seja um “conhecimento vivo” — isto é, que provoque alterações efetivas na vida do sujeito. Socialmente, tal conhecimento se justifica porque pode ajudar o profissional a desenvolver um olhar voltado a uma compreensão dialética do ser humano e de seu meio.

Em suma, o estágio proporciona a experiência fundamental de entrar em contato com a realidade da profissão, o que faz dele um momento-chave da formação, afinal envolve a consolidação de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional de fato.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (lei 9.394/1996) define e regulariza o sistema de educação com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988. Essa lei surgiu na Constituição de 1934, mas foi em 1961 que se consolidou como tal. Nela, o ensino acadêmico era desvinculado do profissionalizante, isto é, não havia obrigatoriedade da prática profissional — estágio — nos cursos acadêmicos, pois estes visavam à formação intelectual do aluno. Todavia, antes da aprovação da LDB de 1961, o decreto-lei 4.073, de 1942, apresentou uma ideia de estágio embasada na Lei Orgânica do

Ensino Industrial (LOEI), que regia os cursos profissionalizantes e cujo capítulo XI assim definia o estágio:

Art. 47 – Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. Parágrafo único – Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.

Art. 48 – No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos. (Brasil, 1942).

Nessa ótica, para regulamentar e proporcionar aprendizado prático ao aluno — tivesse ele formação profissionalizante (escolas técnicas de nível colegial) ou formação oriunda de cursos acadêmicos (faculdades) —, o ministro do Trabalho à época, Jarbas Passarinho, sancionou a portaria 1.002, de 29 de setembro de 1967. Esse documento estabeleceu parâmetros para a relação entre empresas e estagiários (em especial aos direitos e às obrigações), criou a categoria *estagiário* nas empresas e instituiu a obrigatoriedade de haver contrato-padrão prevendo duração, bolsa de ensino (ofertada pela empresa), seguro contra acidentes pessoais e carga horária do estágio.

A fim de estender a portaria 1.002 à maior parte dos alunos de cursos acadêmicos, o decreto 66.546, de 1970, permitiu a implantação de estágios para estudantes do ensino superior, sobretudo das áreas de engenharia, tecnologia, economia e administração, possibilitando aos discentes a prática, nas respectivas especialidades, em órgãos e entidades públicas e privadas. Visando fortalecer a legislação que regia a formação prática dos educandos, a lei 5.692/71 impôs regras às diretrizes e bases para o então denominado ensino de primeiro e segundo graus, prevendo o estágio como forma de cooperação entre empresas e escolas. Em 1972, o decreto 69.927 instituiu a Bolsa de Trabalho, para proporcionar

oportunidade de exercício profissional em órgãos públicos ou particulares a estudantes de todos os graus de ensino.

O estágio no serviço público federal foi regulamentado pelo decreto 75.778/75. Mas a inserção do estagiário no ordenamento jurídico ocorreu só em 1977, mediante a lei federal 6.494, que impôs regras para orientar o estágio e foi regulamentada pelo decreto 87.497/82. Algumas alterações foram introduzidas em seu texto pela lei 8.859/94, que estendeu, aos alunos de ensino especial, o direito a participar de atividades de estágio. Duas medidas provisórias modificaram essa última lei: a de n. 1.709/98 e a de n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, que modificou a redação do § 1º do art. 1º da lei federal 6.494/77 ao prever estágio supervisionado, também, para o ensino médio. Tal inclusão convergia ao que previa o art. 82 da lei 9.394, de 1996 (atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB), que reformulou os preceitos educacionais do país, porém manteve a legislação específica para a matéria — a lei 6.494/77 e os dispositivos legais que a seguiram.

Diante de numerosos casos de ocorrências prejudiciais aos alunos (ser tratados como “mão de obra” barata pelas empresas, e não como sujeitos em processo de formação, não ter supervisão nem orientações e cumprir jornadas exaustivas), em 2002 o Ministério Público do Trabalho expediu a notificação recomendatória 771/02, que pedia ao Conselho de Secretários da Educação a adoção de providências orientadoras do estágio no ensino médio para não prejudicar o aluno na escola nem em seu tempo de estudo e lazer, como prevê o art. 82 da atual LDB:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. § 1º – Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, estar freqüentando curso de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial (Brasil, 1996).

As mudanças legais relativas ao estágio objetivaram ampliar o direito dos estudantes e propiciaram a elaboração de outra lei que atendesse amplamente o estudante no processo de ensino e aprendizagem. Assim, em 25 de setembro de 2008, foi sancionada a lei 11.788, que revogou as leis 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, bem como o parágrafo único do art. 82 da LDB atual e o art. 6º da medida provisória 2.164-41/2001. Com a lei 11.788/08, o estágio amplia a possibilidade de o estudante integrar o itinerário formativo, diga-se, ampliar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional. Além disso, buscou-se uma contextualização curricular que previsse o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e o trabalho:

Art. 1º – Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

A nova lei ainda previu que o estágio poderia ser obrigatório ou não obrigatório, conforme fossem as determinação das diretrizes curriculares, a modalidade e a área de ensino e o projeto pedagógico de cada curso. Essa questão é tratada nos parágrafos do art. 2º:

§ 1º – Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º – Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º – As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008).

A lei 11.788 acrescenta que o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo do professor orientador da instituição de ensino e de supervisor da parte concedente, comprovado por vistos em relatórios semestrais durante o exercício do estagiário na instituição concedente do estágio. Tendo em vista o art. 2º dessa lei, as instituições de ensino, conforme determinação das diretrizes curriculares, têm autonomia para elaborar o projeto pedagógico do curso e prever o estágio obrigatório como requisito à obtenção de diploma. Como se pode deduzir, essa lei permite cumprir o papel social das instituições de ensino e daquelas que concedem oportunidade de estágio, pois proporciona aos estudantes um contato direto com a prática profissional.

Tendo em vista a compreensão do processo de subjetivação profissional do aluno de Psicologia nos estágios profissionalizantes, trataremos das normas regulamentares da universidade que foi lócus da pesquisa

3.2 Normas regulamentares da universidade pesquisada

Com efeito, a instituição onde esta pesquisa se desenvolveu tem normas que também regulamentam estágios profissionalizantes — no caso deste estudo, o estágio da graduação em Psicologia — que oferecem informações necessárias à reflexão sobre a constituição profissional¹⁰.

Os objetivos primário e secundário dos estágios (propiciar formação do psicólogo e estender seus serviços à comunidade, aplicando uma psicologia preventiva e atendendo pessoas, sobretudo quem não tem acesso a esses serviços outros setores da comunidade) são regidos pela alínea b do art. 2º da resolução do Conselho Federal de Educação/CFE, de 19 de dezembro de 1962 (que fixa os mínimos de conteúdos e a duração do curso de Psicologia) e

¹⁰ Foi elaborado um novo projeto pedagógico do curso após a publicação das diretrizes nacionais para os cursos de Psicologia de 2004, implantado no segundo semestre de 2009. Sendo assim, as participantes do estudo ainda estavam sob as normas do projeto pedagógico de 1994.

pela lei 4.119 (que regulamenta a profissão do psicólogo seguindo instruções dos conselhos Federal e Regional de Psicologia e a estrutura e filosofia curricular do curso de Psicologia da universidade pesquisada).

Os elementos envolvidos nos estágios (estudantes, setor administrativo, programa, oferta, carga horária, locais de realização, seleção, plano, relatório final, supervisor, avaliação, áreas que os oferecem e dispositivos gerais) são regidos pelas “Normas regulamentares de estágio”, aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP) em 5 de dezembro de 1997 (dos vários aspectos tratados por tais normas, interessam mais de perto a esta pesquisa os que, em nossa visão, estabelecem com mais força uma mediação no processo de constituição profissional do estudante de Psicologia.)

Enfim, a normatização e aprovação dos planos de estágios, seu acompanhamento e desenvolvimento, bem como a avaliação e aprovação do relatório final dos estagiários, cabem ao Colegiado do Curso de Psicologia em conformidade com as condições e os recursos de seus departamentos.

Conforme a lei federal 11.788, que prevê a preparação ao trabalho produtivo, os estágios devem propiciar a extensão de serviços à comunidade — neste caso, aplicação de uma psicologia preventiva — e atendimento de clientes. Também podem subsidiar pesquisas para ampliar os campos de aplicação do conhecimento psicológico, integrar professores e alunos em abordagens diversas desse conhecimento e estender o conhecimento aos alunos. Convém ressaltar que, a cada área do curso de Psicologia, cabe observar suas normas regulamentares.

Dito isso, os estágios profissionalizantes do curso de Psicologia/formação de psicólogos serão feitos nas áreas de Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia do Trabalho ou qualquer outra que venha ser criada conforme a legislação¹¹. Cada área poderá ser dividida em

¹¹ Área aqui deve ser entendida como conjunto de atividades e tendências teóricas diversas voltadas a um mesmo campo de atividade profissional do psicólogo, dentre as muitas que lhe são pertinentes.

subáreas¹². Em termos estritos, o estágio profissionalizante inclui atividades supervisionadas de treinamento na prestação de serviços que prevejam a aplicação de conhecimentos adquiridos em atividades desempenhadas pelo psicólogo em seu exercício profissional. Pode se vincular a uma disciplina optativa ou disciplina obrigatória do currículo do curso como correquisito ou pré-requisito, conforme a definição das normas regulamentares e do plano de estágio.

As normas preveem estágios de dois tipos: 1) acoplado à disciplina obrigatória ou optativa; 2) não acoplado à disciplina. No primeiro caso, o plano de estágio segue anexo ao plano da disciplina, prevê atividades profissionalizantes relacionadas diretamente com seu conteúdo e se desenvolverá simultaneamente a ela. Será oferecido só para alunos regularmente matriculados na disciplina em questão desde que optem por cursá-lo (caso o número de vagas de estágio seja inferior ao de alunos inscritos, haverá seleção conforme as normas). Seja acoplado à disciplina optativa ou obrigatória ou então não acoplado, o estágio deve ter seu plano encaminhado ao colegiado para tramitar com antecedência de, ao menos, um mês antes do fim do semestre anterior à sua realização; a duração será a mesma da disciplina (um semestre). Caso o aluno não opte por fazer o estágio acoplado à disciplina, então poderá direcionar as horas previstas para outro estágio de seu interesse — por exemplo, o estágio não acoplado à disciplina obrigatória ou optativa. Seja qual for o caso, o estágio profissionalizante deve obedecer às normas e sempre ser supervisionado.

Os alunos podem estagiar na universidade ou fora dela, conforme as normas e a oferta de vagas. Os alunos que buscarem estágio fora da universidade devem cumprir as normas desta e submetê-lo, assim como a homologação das horas estagiadas, à aprovação do colegiado; para tanto, podem se embasar no parecer de supervisores da área quando o estágio for oferecido por supervisor intermediário ou externo. A supervisão do estágio deverá ser feita por três

¹² Subárea deve ser entendida como conjunto de atividades contidas em dada área de estágio em que o aluno possa adquirir, aplicar, rever e ampliar conhecimentos, procedimentos ou técnicas específicas

categorias de supervisores: 1) *internos* — psicólogos nas funções de docentes lotados nos respectivos departamentos do curso; 2) *intermediários* — psicólogos nas funções docentes ou técnicos lotados na universidade; 3) *externos* — psicólogos não lotados na universidade que se dispuserem à supervisão em organizações, instituições, serviços públicos ou particulares a que se vincularem.

Estágios feitos sob supervisão externa deverão gerar um relatório final, a ser assinado pelo estagiário e pelo supervisor, com a assinatura de “ciente” do psicólogo, bem como ser avaliado por um ou mais supervisores da área afim e ser aprovado pelo colegiado. O aluno estagiário deverá cumprir 500 horas de estágio como requisito para sua formação em, pelo menos, duas áreas aprovadas pelo colegiado (recomenda-se que estagie nas três áreas). O supervisor deverá prever, no plano de estágio, o número mínimo e o máximo de horas a ser cumpridas pelo estagiário (a diferença entre o mínimo e o máximo não deve exceder 100% das horas mínimas previstas).

Os estágios na área de Psicologia Clínica deverão ser realizados, prioritariamente, nas dependências da Clínica Psicológica da universidade. Espera-se que, assim, o estágio leve o aluno a ter, em relação ao cliente, aos colegas e aos profissionais de sua área e de outras instituições, uma atitude ajustada aos princípios éticos da profissão; possibilite-lhe optar por enfoques diferentes no atendimento clínico e o treine em técnicas e abordagens clínicas distintas. A área de Psicologia Clínica treinará alunos estagiários em atividades como psicodiagnóstico, atendimentos psicológicos de crianças, adolescentes e adultos e análise institucional.

Na área de Psicologia Escolar, os estágios deverão ser feitos, prioritariamente, em instituições educacionais do município e da região onde fica a instituição de ensino, bem como em suas dependências. Os objetivos do estágio incluem planejar e executar programas preventivos e remediativos referentes aos problemas encontrados com mais frequência nas

escolas e discriminar as várias funções de um psicólogo escolar (identificar problemas éticos do trabalho em escolas, analisar os objetivos e as práticas educacionais relativamente a seus pressupostos teórico-ideológicos, avaliar o alcance de sua contribuição para transformar a instituição escolar e outros). A realização dos estágios envolverá estas atividades: orientação de professores, atividades psicopedagógicas, orientação de pais e investigação diagnóstica da instituição educacional e da realidade escolar, dentre outras, conforme sejam as necessidades das instituições e de acordo com os planos de estágio.

Na área de Psicologia do Trabalho, os estágios deverão ocorrer, prioritariamente, em empresas e/ou instituições da região onde fica a instituição de ensino — sejam conveniadas com esta ou não —, assim como na própria universidade, para que o estagiário tenha a oportunidade de atuar em atividades referentes à psicologia do trabalho e escolher métodos e técnicas mais adequados ao exercício profissional nesse campo. Sua realização envolverá uma atividade ou mais das seguintes atividades: análise do trabalho, recrutamento, seleção e treinamento de pessoal, análise ergonômica, acidentes do trabalho (investigação e intervenção); o estagiário ainda aprenderá diagnóstico organizacional e/ou setorial, avaliação de desempenho e a investigação científica de problemas organizacionais. Em tais atividades, o aluno estagiário estará sujeito a obedecer ao Código de Ética profissional, às normas da instituição e às que vigerem onde ele estagia. Caso descumpra o plano de estágio e/ou as normas, é obrigado a justificar o descumprimento formalmente ao supervisor, que poderá deferir a justificativa ou não — caso defira, o estagiário pode recorrer ao colegiado¹³.

A fim de contribuir para a formação técnica do aluno, ele será avaliado nos estágios. Tal avaliação objetivará fornecer *feedbacks* sobre a conduta e o desempenho dos estagiários, bem como atribuir conceitos que indicarão a qualidade do desempenho do estagiário. A avaliação se aplicará à frequência e pontualidade com cliente, supervisor e atividades previstas no

¹³ Vale ressaltar que nas “Normas regulamentares de estágio”, não aparecem informações sobre estágio na área hospitalar por não se tratar de uma disciplina curricular.

estágio; à participação em discussões sobre atividades estagiárias em seminários; às leituras realizadas por indicação do supervisor e, sobretudo, as geradas por indicação do próprio estagiário; à organização de materiais para desenvolvimento dos trabalhos práticos previstos pelo supervisor e pelo plano de estágio; ao domínio de técnicas previstas no estágio; enfim, ao relacionamento interpessoal. Convém salientar que o supervisor do estagiário poderá acrescentar ao plano de estágio novos itens para avaliação do estudante.

Cremos que esta breve exposição descritiva baste para apresentar tanto alguns desdobramentos da legislação federal reguladora do estágio na condição de ato educativo quanto as normas de estágio da instituição onde esta pesquisa aconteceu. Sobretudo, cremos que este capítulo aponte os caminhos legais e institucionais ao processo de formação profissional do aluno do curso de Psicologia, aos quais ele e seu supervisor precisam, necessariamente, reportar-se.

Capítulo 4

PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESTÁGIOS DE PSICOLOGIA

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

— Bosi, 1994, p. 413.

Afirmamos antes que a formação da subjetividade resulta, acima de tudo, da experiência de vida do ser humano. Nessa composição, as inúmeras histórias que ele constrói como sujeito cognoscível e que o constroem como sujeito histórico formam uma trama de sentidos que constitui o que ele é e o que será. Assim, chegou o momento de puxar alguns fios dessa trama — dessas “meadas diversas” — para tentar compreender o processo de subjetivação profissional dos alunos de psicologia. Diferentemente da meada deixada por Ariadne na entrada do labirinto para que Teseu, herói da mitologia grega, de lá saísse seguindo *um fio* após matar o Minotauro,¹⁴ a meada da constituição profissional tem vários fios, assim como o

¹⁴ Teseu. Recuperado em 13 de julho, 2011, de <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0354>

labirinto da formação profissional durante a graduação tem várias saídas. Isso porque os tantos fios tecidos coletivamente trazem marcas de todas as pessoas e experiências que, de modo mais evidente, compuseram a trama da constituição do psicólogo. Noutros termos, buscamos neste capítulo compreender a constituição de uma identidade à luz das várias histórias que se alinham na história pessoal de cada aluno de Psicologia, apresentando alguns elementos — “fios diversos” — que compõem sua constituição profissional, sobretudo a experiência do estágio. Para nós, essa etapa da formação acadêmica e profissional permite internalizar as dimensões teóricas e práticas de uma atividade ocupacional que se manifestam na vida profissional de cada discente.

Ao apresentarmos os pontos que vemos como relevantes para a formação profissional, recorremos a uma reflexão sustentada na teoria histórico-cultural, pois consideramos que, para construir uma compreensão da subjetivação profissional, é imprescindível entender claramente o papel do mediador no processo de formação. Como princípio teórico, a mediação possibilita interpretar as ações humanas como algo resultante, também, de uma intercessão social, mesmo quando tais ações não supõem a presença visível e a participação imediata de outro.

A compreensão que pretendemos construir aqui se vale, sobretudo, da leitura analítica de relatos resultantes das entrevistas que fizemos com as informantes desta pesquisa: alunas estagiárias do curso Psicologia e supervisoras de estágio. Como construção — como algo pensado e planejado —, supõe-se que tal compreensão apresente coesão — a coesão que acreditamos haver entre os fios (históricos) que compõem a formação (subjetiva) dos sujeitos da pesquisa. Contudo, uma vez transcritas as entrevistas, vimos que o material resultante era rico em significação, porém heterogêneo em aspectos diversos. Embora oferecessem uma visão panorâmica dos rumos tomados para o processo de subjetivação profissional nos estágios profissionalizante, exigiam uma organização que pudesse dar contornos ao material,

diga-se, dar unidade à nossa análise. Para isso, buscamos organizá-lo mediante um levantamento temático que nos permitisse reconhecer, no processo de subjetivação profissional, a presença do outro: do dizer do outro nas relações elaboradas e estabelecidas pelo aluno de Psicologia em formação.

Chegar a essa organização exigiu apreender os elementos enunciados nas entrevistas, o que demandou ouvi-las exaustivamente, de modo que pudéssemos mergulhar no material resultante para entender as imagens, as memórias e os sentimentos recorrentes em todas as entrevistas. Essa ação permitiu reconhecer as marcas impressas no processo de subjetivação profissional, mesmo que, para efeito de análise, estivesse claro que, na enunciação de cada um — toda a sua fala —, as histórias relatadas não constituíssem um universo fechado em si mesmo. Assim, nossa tentativa de análise considerou que tais enunciações foram produzidas numa relação específica (entrevistado–entrevistador), segundo a metodologia da história oral e num plano em que os informantes ocuparam um lugar determinado (sujeito da pesquisa); e que tal relação aconteceu numa situação histórica que englobou não só o protagonista — discentes estagiários de Psicologia —, mas também a instituição acadêmica, os pares e os supervisores. As entrevistas foram produzidas sempre em contexto — o da pesquisa —, com um fim específico — compreender a subjetivação profissional nos estágios profissionalizantes — e na inter-relação social dos sujeitos envolvidos.

A presença do supervisor numa pesquisa focada na formação do aluno se justifica porque o professor tem participação direta — e central — na formação profissional do universitário. Também porque consideramos que ele é capaz de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, pois a educação escolar mediada pelo professor deve produzir desenvolvimento que segue a aprendizagem e cria a ZDP. No dizer de Fontana (2000b), a mediação pedagógica pode ser vista como a que beneficia o desenvolvimento das capacidades cognitivas; ela se diferencia das mediações sociais cotidianas porque é intencional e

sistemática. Ao darmos voz aos alunos, supomos que seus relatos não só recuperam acontecimentos individuais de cada sujeito, mas também ativam uma memória coletiva; afinal, quando cada sujeito narra sua história, esta está envolvida por um contexto sócio-histórico que precisa ser considerado (Oliveira, 2005).

Enfim, nossa análise mostrou as marcas tanto da dinâmica interativa dos alunos em formação, transitando por espaços que não eram exclusivos do ambiente acadêmico, quanto dos demais personagens envolvidos na constituição profissional deles. Assim, decidimos agrupar os relatos em dois temas temáticos. Os temas foram estabelecidos de acordo com a recorrência dos assuntos e com base na leitura atenta da transcrição das entrevistas: um referente às *alunas*; outro, às *supervisoras*. Como alguns dos temas de cada tema temático se aproximavam em relação ao conteúdo, optamos por uni-los porque consideramos que sua leitura seria facilitada por essa organização. A seguir, apresentamos os dois temas temáticos, seus temas componentes e os agrupamentos dos temas por conteúdo.

4.1 Temas temáticos

O tema temático *alunas* inclui estes temas: “as estagiárias” — 1) a escolha da profissão; 2) experiências pessoais; 3) relação com supervisoras e pares; 4) estágio como momento para vivenciar a prática; 5) receio da atuação profissional. O tema temático *supervisoras* comprehende: “as supervisoras” — 1) processo de seleção do estágio; 2) aspectos institucionais — normas da instituição; 3) abordagem teórica usada pela supervisora; 4) estagiária como parceira da supervisora; 5) experiências da supervisora; 6) estágio no processo de constituição profissional; 7) relação entre professora e aluna: o que as aproxima e o que as afasta.

Feito o levantamento dos temas, estes foram reunidos em seis grupos temáticos: três referentes ao tema *alunas*, três ao tema *supervisoras*. No primeiro caso, desdoblamos seu

nome por crer que esse tema seja o núcleo desta pesquisa; assim, nós o nomeamos como *estagiárias em processo de subjetivação profissional*. A seguir, apresentamos os grupos temáticos seguido dos temas pertencentes a cada um.

O tema *estagiárias em processo de subjetivação profissional* inclui:

- subtema 1 — “escolha da profissão de psicólogo”: a) escolha da profissão; b) experiências pessoais;
- subtema 2 — “relações: um processo dialético”: relação com supervisoras e pares;
- subtema 3 — “atuação profissional”: a) o estágio como momento para vivenciar a prática; b) receio em relação à atuação profissional

O tema *supervisoras* abrange:

- subtema 1 — “organização do estágio aspectos institucionais”: a) processo de seleção de estágio; b) aspectos institucionais (normas da instituição); c) abordagem teórica empregada pela supervisora;
- subtema 2 — “relação com a estagiária”: a) estagiária como parceira da supervisora; b) experiências da supervisora; c) relação entre professora e aluna (o que afasta, o que aproxima);
- subtema 3 — “profissional em constituição”: o estágio no processo de constituição profissional.

4.1.1 *Estagiárias em processo de subjetivação profissional*

[...] somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros que nos constituem, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que também falamos nos/pelos outros.

— Roseli Fontana, 2000a.

Embora o relato do vivido presuma uma relação dialética entre o pessoal e o coletivo — como afirma Batista (2002 *apud* Barreto, 2008, p. 75): “[...] relatar o vivido traz a incumbência de assumir que a memória traduz significados e condições socialmente determinadas que se imbricam e possibilitam delinear uma história que é pessoal e dialeticamente, coletiva” —, partimos da pessoalidade histórica dos alunos em seu processo de formação. Vimos que, ao falar de sua história e dos caminhos percorridos no processo de subjetivação profissional, o aluno retoma pela memória elementos que vê como fundantes para esse processo. Assim, apresentamos aqui subcategorias que vemos como parte da formação profissional dos sujeitos sem deixar de desconsiderar a abrangência desse período de formação.

4.1.1.1 Subtema 1 — “escolha da profissão de psicólogo”

A análise dos relatos que se agrupam no subtema escolha da profissão de psicólogo deixa entrever as marcas deixadas pela entrevista, tanto nas alunas estagiárias quanto em nós. Assim, compõem esta parte relatos que evidenciam e caracterizam o processo de escolha da profissão de psicólogo. Fizemos recortes de falas que retratam a escolha como elemento constitutivo da formação profissional que se desdobra nestes tópicos: escolha da profissão e experiências pessoais.

ESCOLHA DA PROFISSÃO

Na constituição profissional, consideramos que as escolhas feitas ao longo de seu percurso interferem dialeticamente no processo de formação e que passam pelos questionamentos descritos por Fontana (2005, p. 84):

E como é que se escolhe? O que antecede e o que possibilita que se faça uma escolha? O que começa com a escolha feita, se ela, por sua vez, nasce de outras escolhas, de determinações e até de acasos? Não passa por aí a história que cada um de nós “é”?

No decurso da formação profissional das entrevistadas desta pesquisa, foi marcante o atravessamento de fatos que determinaram a escolha pela psicologia para seu processo de constituição profissional, como no caso de Flávia:¹⁵

A escolha pelo curso de psicologia tem muito a ver com a minha história de vida, tem muito a ver com as trajetórias que eu fui trilhando no decorrer da minha vida mesmo, desde pequena, sabe? Hoje eu consigo olhar pra isso e perceber [...] você não faz psicologia pra se conhecer, realmente não! Mas fazer psicologia nos ajuda a dar conta de muitos fatos da nossa história, da nossa família, do nosso jeito de ser com as pessoas [...] hoje eu dou conta dessa trajetória. Eu acho muito legal.

Flávia aponta que seu processo de escolha do curso Psicologia se relaciona com as trajetórias que percorreu em sua vida. Mas ela não aponta nenhum fato particular de sua história como importante para sua escolha, talvez porque considere que todos os acontecimentos de sua história de vida tenham relevância idêntica em sua formação e em suas escolhas. Ainda assim, consideramos que as relações estabelecidas por ela ao longo de sua vida a levaram a escolher esse curso, sinalizando o processo de mediação do outro na dinâmica de sua constituição profissional. Desde pequena, assim como na adolescência e na vida adulta, as relações sociais estabelecidas a constituíram e se entrelaçaram numa trama que contribuiu para sua decisão de escolher a psicologia, porque, como campo profissional, poderia ser útil ao seu autoconhecimento e ao conhecimento de seus próximos.

Também no caso de Elaine sua escolha aponta questões particulares próprias de sua história de vida, que têm vínculos subjetivos. Suas palavras deixam entrever que o aluno em formação

¹⁵ Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade das participantes.

é um discente real que carrega consigo, em seu processo de formação profissional, os encontros e desencontros, os medos e as expectativas, as motivações e os interesses, os modos de pensar, de dizer e de agir no mundo. Diz ela:

Eu escolhi uma coisa que tinha a ver comigo [...] eu estudei música, toquei piano [...] e, quando estava terminando Ciências Contábeis, eu descobri que não gostava daquilo [...] aí eu me recordo que a minha psicóloga, ela me emprestou um livro pra eu ler: é... Histórias que curam, da Rachel Remen. Aí, quando terminei de ler esse livro, eu pensei: “eu quero ser psicóloga” (Elaine).

No processo dialético das relações sociais (interpessoais), Elaine se apropria de atividades práticas e simbólicas distintas em processo internos (atividade intrapessoal) e as transforma para se constituir como sujeito de suas escolhas: “*eu quero ser psicóloga*”. Suas palavras mostram que ela carrega as marcas e condições do momento histórico que vivia e que se mostram numa reelaboração e rearticulação em seu processo de subjetivação profissional. Sobre o processo de orientação profissional, Bock (2001, p. 174) destaca “[...] a multiplicidade de aspectos, ou determinações, que constituem o significado atribuído pelo sujeito a sua escolha”. Assim, a opção por uma profissão é simultaneamente singular, histórica e social em razão de tais determinações.

O relato de Elaine oferece elementos bastante significativos de sua formação da subjetividade profissional e do papel mediador do outro em tal formação. Em primeiro lugar, suas palavras reiteram uma faceta própria do ser humano, qual seja: poder escolher, poder mudar — no caso dela, escolher abandonar um caminho após ter percorrido quase toda a sua extensão para iniciar outro; isto é, deixar a suposta exatidão e rigidez lógica da profissão de contador para enfrentar a suposta imprecisão e relatividade da profissão de psicólogo. Porém, mais significativa é sua afirmação de que escolheu algo “[...] que tinha mais a ver” com ela. Com efeito, à parte a consciência de que podemos mudar, de que podemos escolher, Elaine

deixa entrever familiaridade com um traço que vemos como essencial à profissão do psicólogo: ser capaz de ouvir. Parece-nos um tanto impensável a possibilidade de haver um psicólogo convicto de sua profissão que seja incapaz de ouvir, seja fisiologicamente ou do ponto de vista da sensibilidade, isto é, da predisposição de ouvir o outro. Elaine sugere ser duplamente capaz. Aparentemente, esteve na condição de paciente (embora fosse primordialmente a agente da ação de verbalizar) de uma psicóloga, isso quer dizer, dentre coisas, que, se ela é capaz de falar, então é capaz de ouvir. Além disso, estudar música requer não só capacidade fisiologia, mas a sensibilidade para escutar.

Até então, o relato de Elaine sugere uma motivação puramente subjetiva para escolher a psicologia como campo de formação profissional; isto é, o desejo de mudar partiu de sua reflexão, como se pode deduzir da presença marcante do pronome eu em sua fala (sete menções). Contudo, ela deixa clara a presença do outro em sua escolha, pois a decisão mesma de se tornar psicóloga foi tomada após a leitura de um livro sugerido por sua psicóloga. Ora, a sugestão de leitura denota a presença clara do outro, por acaso um profissional da psicologia; mais que isso: sugere uma presença marcadamente verbal: a sugestão de leitura no momento mesmo do diálogo entre psicólogo e paciente. Essa presença do outro é ainda mais significativa porque indica a presença de um segundo outro — a autora do livro¹⁶ sugerido a Elaine — e o papel central da linguagem verbal — oral e impressa — como instrumento essencial da mediação, conforme preconiza Vigotski (1984).

Outro elemento apontado pelas entrevistadas foi a influência familiar na escolha do curso de Psicologia. De fato, somos seres culturais e históricos: nascemos num mundo humano e nos humanizamos à medida que nos apropriamos do conhecimentos das gerações que nos

¹⁶ O website da editora que publica o livro no Brasil informa que o “livro esteve entre os dez mais vendidos da costa Leste dos Estados Unidos. É uma obra de reflexão e de histórias sobre pessoas, contadas em tom intimista, como as antigas conversas nas mesas de cozinha, ao pé do fogão”. Segundo Bernie Siegel, autor de *Paz, amor e cura* (Summus Editorial), “é um lindo livro sobre a vida, nossa única verdadeira mestra”. Rachel N. Remen é médica e terapeuta especializada em psico-oncologia e tem outro livro publicado pela Summus, *O paciente como ser humano*.

Recuperado em 14 de julho, 2011, de http://www.gruposummus.com.br/detalhes_livro.php?produto_id=600

precederam em atividades que são sempre mediadas pelo outro e pela linguagem, como sugere esta passagem do relato de Alice:

Eu escolhi o curso porque, por causa da minha tia que é formada em Psicologia, das minhas primas que se formaram [em psicologia], da minha irmã que, também, se formou. [em psicologia]. Então, quando eu fui me inscrever, eu falei: “Psicologia: eu acho que vai dar certo”.

A subjetivação profissional de Alice é composta pela escolha de outras pessoas, que passou a ser a escolha com base nas relações estabelecidas com elas. Como se pode depreender da fala de Alice, a família é uma instituição que oferece exemplos a ser seguidos; mas que isso, sua fala reitera o que Fontana (2005, p. 11) sobre a natureza mediada da cognição, pois ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro e pelos signos: “A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva”.

As marcas da importância familiar se tornam visíveis e passíveis de reconhecimento, também, no dizer de Flávia:

Quando eu era pequena, criança, os meus pais sempre priorizam pela minha educação. A gente nunca teve dinheiro, a gente nunca foi uma família, assim, uma família rica, mas eles sempre me colocaram em escolas muito boas... Aí, quando eu fui para a primeira série, eles me colocaram na melhor escola da cidade... era uma cooperativa de ensino... o método de ensino era todo diferente, tinha disciplinas de xadrez, teatro, tinha interpretação de texto e em literatura. Eles colocavam a gente para ler, para construir texto... eu tinha um caderninho só de produção de texto [em] que eu escrevia muito... Aí, no colegial, eu comecei a pensar [sobre] o que eu realmente gosto: eu não gosto de matemática, não gosto de física... eu gosto de ler, escrever e refletir, coisas que eu aprendi na escola [em] que meus pais me colocaram e que me constroem profissionalmente hoje.

Esse relato leva ao entendimento de que a escolha pelo curso de Psicologia contém marcas concretas do atravessamento da família na construção profissional de Alice e Flávia. Seja porque a tia, a irmã ou a prima de uma se formou em Psicologia, seja porque os pais de outra priorizaram os estudos, escolhendo uma escola que fosse acrescentar algo mais à formação da filha, além das disciplinas tradicionais, a exemplo de conteúdos da seara artística, tais como música e literatura, que aparecem como subsídios para a formação pessoal e profissional. De fato, a universidade em geral privilegia a dimensão científica e técnica na formação do estudante, mas não se pode esquecer que, tal qual o artista, o cientista precisa desenvolver sua imaginação (Silva, 2005). A este pensamento se alinha a afirmação de Bronowski (1983) de que muitos estudantes de ciências aprendem só as técnicas ensinadas pelo professor e a decorar formulas; isto é, nunca vão além. Logo,

tornam-se os assalariados da ciência, competentes na rotina mas completamente desprovidos de imaginação. E, no entanto, para o mundo exterior, os cientistas desse tipo são exemplos de profundidade e correcção, a verdadeira imagem da ciência. O mundo exterior sabe distinguir entre um jornalista e um poeta, mas não se apercebe da diferença entre um cientista burocrático e um gênio (Bronowski, 1983, p. 37).

Por isso, ressaltamos a necessidade de haver uma formação profissional que apresente ao discente/estagiário não só as questões e temáticas relativas ao aprendizado de uma profissão, mas também o patrimônio cultural que nos humaniza — diria Pino (2005).

Se for correta a suposição de que uma formação profissional também humanizante amplia o repertório intelectual do profissional e lhe dá subsídios cognitivos para entender os desafios que o exercício da profissão lhe impõe e superá-los, às vezes criativamente; então seria plausível supor que, quanto maior for a experiência de vida de quem tem de escolher um caminho profissional, mais condições terá para entender e superar obstáculos e fazer os ajustes e as adaptações que tal escolha supõe.

Trata-se de um processo difícil — e importante, porque marca a vida do jovem. Se considerarmos que os jovens da sociedade brasileira atual são levados a fazer a escolha profissional cada vez mais cedo, então superar os desafios que ela lhes impõe tende a ser mais difícil, a exigir uma reflexão mais densa, pois lhes falta a experiência (a segurança); isto é, porque muitas vezes a vida lhes proporcionou poucas vivências até a idade da escolha (fase em que experimentam a transição da adolescência para a idade adulta, para a independência emocional e para uma consciência maior sobre si e sobre o mundo).

Logo, tendem a — não exclusivamente, é claro! — seguir o exemplo da família, como Alice, ou fazer como Elaine e Flávia: rever a escolha e mudar/escolher o caminho após uma autorreflexão marcada pelas experiências educacionais mais humanizantes: aprendizado da música, contato com a literatura, com o teatro, com o xadrez. Acima de tudo, contato com experiências que, para ser completas, sempre supõe a presença do outro: o ouvinte, o espectador (ouvinte), o leitor, o oponente, pais, irmãos e parentes.

Como se vê, são diversos os fios que levam ao *tornar-se psicólogo*, à *escolha profissional*. Mas um fio permeia a diversidade: a mediação do outro: a importância das relações sociais na constituição da subjetividade. Talvez o que diz Fontana (2000a) explique em parte o porquê: não existiria uma vontade permanentemente estabelecida, mas sim um âmbito de possibilidades que vamos apreendendo em nossas relações sociais familiares e outros ambientes de socialização, sempre na experiência pessoal com outro.

EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

No processo de formação profissional aqui enfocado, a figura do outro mais marcante na vida das estagiárias foi a do terapeuta. Todas as estagiárias entrevistadas relataram a relevância da psicoterapia para sua formação, corroborando a afirmação de Fontana (2000a, p. 90) apoiada em Vigotski (1984), de que “Tornamo-nos nós mesmos através dos outros”. Mais

que isso, ela traduz a perspectiva histórico-cultural de que as funções psíquicas são histórias sociais constituídas, necessariamente, no contato com o outro (Pino, 2005); isto é, nossas ações são processos relacionais surgidos de nossas interações sociais. Eis por que a terapia é algo central nesse processo; ela ajuda a desenvolver competências específicas da profissão, ao mesmo tempo aproxima o estudante de uma das áreas da psicologia — a clínica. Pela terapia, o estudante consegue trabalhar aspectos da dimensão afetiva com que não consegue lidar, assim como se apropriar das marcas concretas da atuação profissional. Os relatos a seguir sugerem isso:

Se não fosse a terapia, eu não teria conseguido chegar até aqui. Porque a terapia me ajudou muito, porque não adianta só conhecimento teórico, tem que ter esse contato com a prática também. O terapeuta faz, me dá força pra continuar e ao mesmo tempo me mostra uma das possibilidades da atuação do psicólogo, do fazer desse profissional (Elaine).

... eu percebi que eu fazendo terapia eu estou conseguindo desenvolver mais, sabe? Tipo assim, no trato com as pessoas, na postura que preciso ter com os meus pacientes [...] na hora em que eu estou atendendo, lembro muito da postura da minha terapeuta e tento me espelhar nela, eu gosto dela, admiro sua postura profissional. Eu estou feliz na terapia [...] os meu medos estão virando uma coisa mais, mais segura, que eu dou conta e que eu posso resolver (Alice).

Com efeito, Vigotski (1984) ressalta a importância da imitação na constituição da criança, que associamos aqui com a constituição do aluno em formação. Os trechos citados deixam entrever uma noção de aprendizagem profissional não como mera aquisição mecânica, de competências técnicas, mas como um momento em que os sujeitos internalizam suas relações sociais com seus terapeutas e se constituem profissionalmente. Trata-se de um aprendizado que envolve desde a observação da teoria empregada pelo terapeuta na dimensão prática até o

modo com que este se relaciona com a cliente — nesse caso, a estagiária. Além das técnicas e teorias, o processo psicoterápico evidencia a forma como a pessoa-psicólogo internalizou sua profissão e se apresenta ao outro.

Eu acredito que a terapia é um ótimo lugar para se constituir [...] como psicólogo, porque a gente ocupa uma outra posição e a gente trabalha como pessoa, se conhece. Então, eu acho que a terapia tá me ajudando muito também, [...] no meu estágio. Poder me conhecer melhor, mais, me deparar assim comigo mesmo. Eu acho muito legal. (Flávia).

Como se pode ler nesse relato, na mediação do/pelo outro revestida de gestos, atos e palavras (signos), o discente interageativamente com as formas de atividades de sua cultura profissional, num processo em que pensamento e linguagem se articulam dinamicamente. Assim, as condições da subjetivação profissional são construídas nos sentidos elaborados pelos estudantes de Psicologia durante o processo terapêutico. Eis como Elaine destaca a importância da terapia em seu processo de constituição profissional:

A terapia ajuda muito o psicólogo a estar com o outro, eu percebo que eu estou diferente, eu tô mais segura e eu acho que isso é por causa da minha terapia, eu acho que me ajuda a estar mais presente, na hora do atendimento eu não me deixo mais me levar por emoções [...] a terapia me ajudou a ter esse “centramento”, hoje fico menos ansiosa e me centro no que precisa ser feito.

Entendemos que um dos papéis da terapia é oferecer ao estudante em formação um contato mais aprofundado com seus sentimentos, de modo que consiga pensar em outras possibilidades de resposta para as questões que o afligem, questões de si mesmo e do outro. O processo terapêutico repercute tanto em suas ações no momento de sua atuação no estágio como em seu percurso profissional e pessoal, como sugere Alice: “Na terapia, a

gente pode se centrar, conseguir [...] pensar mais claramente. Eu acho muito bom o processo terapêutico, a gente tem que cuidar de si antes de cuidar do outro”. Enfim, com base nas contribuições da teoria histórico-cultural, podemos empregar o conceito de ZDP também à compreensão do processo psicoterapêutico¹⁷: com sua mediação, o psicoterapeuta auxilia o sujeito a desenvolver pensamentos e sentimentos que, no momento desse encontro, ainda necessitam de ajuda para ser internalizados depois pelo cliente.

4.1.1.2 Subtema 2 — “relações: um processo dialético”

O subtema “relações: um processo dialético” destaca as diferentes relações envolvidas na dinâmica da subjetivação profissional dos estudantes de Psicologia durante os estágios profissionalizantes. Enfatizamos as figuras dos supervisores e dos companheiros de estágio. Tendo em vista a importância do outro na constituição do sujeito, este tópico enfatizará o estudante em suas relações socioacadêmicas.

RELAÇÃO COM SUPERVISORES E PARES

Vigotski (1984) salienta a importância do outro no processo de constituição dos humanos; segundo ele, as relações sociais estabelecidas configuram a capacidade dos indivíduos de apreender o mundo e seu funcionamento. Além disso — diz Pino (2005) —, o nascimento cultural do sujeito começa quando as coisas que o cercam (objetos, pessoas, situações) e suas ações naturais passam a ser apreendidos significativamente pelo eu porque, antes, tiveram significação para o outro. Assim, ele vai se apropriando de meios simbólicos que lhe dão acesso ao mundo da cultura,

¹⁷ Agradecemos a contribuição da professora doutora Maria José Ribeiro para este raciocínio.

que depois se torna seu mundo próprio. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural vê a mediação do outro e do signo como fundamental ao desenvolvimento humano, como já afirmamos.

Tendo em vista essa importância da mediação e das relações como processo dialético na formação profissional dos sujeitos entrevistados, selecionamos dois grupos — supervisores e pares — como elementos essenciais para tal formação. Para isso, é importante entendê-los na dinâmica interacional com os estudantes que iniciam seus estágios profissionalizantes, como podemos ler neste excerto:

Eu faço muita troca com a Rosa [supervisora], eu levo para a supervisão as coisas que eu faço, as dúvidas que eu tenho [...] Eu tento estabelecer um momento de troca de informações, ver o que preciso melhorar; o feedback que ela me dá é muito importante para a minha formação [...] eu também considero a supervisão muito importante, uma supervisão adequada, que a gente tenha nossos horários (Alice).

As palavras de Alice vão mais além:

Que tenha supervisão em grupo, pois é o momento que a gente vai trocando informações, vai percebendo o jeito que a colega de estágio lida com uma determinada situação, às vezes você vê de uma outra forma, e o outro vê de uma maneira totalmente diferente, [...] pois cada um tem uma forma de lidar e de trabalhar. E eu acho que a gente cresce quando a gente ouve, a gente se questiona, o que posso fazer melhor? É muito importante a relação que tenho com minha supervisora e com minha colega de estágio. Elas estão me ajudando muito.

Como se pode ler, Alice aponta a importância de sua relação com a supervisora e com seu par. Ela elege a supervisão como circunstância de troca de informações e momento adequado à dinâmica de sua constituição. Em tal circunstância, ouvir o outro — mesmo que tenha

opiniões diferentes —, questionar a si mesma ante a atuação do outro, receber *feedback* e ser acolhida são os elementos norteadores da subjetivação profissional de Alice.

Também Flávia aponta a supervisão de estágio — representada pela supervisora — como momento importante para sua constituição profissional. Diz ela:

Então eu vejo [...] que, apesar do tempo de supervisão às vezes ser curto, de ter outras estagiárias na mesma sala, na mesma hora também querendo falar sobre seus pacientes, sobre seu estágio, tem hora que a [supervisora] Marina é tão mãe, que ela acolhe tanto, ela é tão sensível, que eu me sinto totalmente à vontade.

Entendemos que a referência materna no relato da estagiária anula qualquer tom de competição nas relações estabelecidas no momento da supervisão em detrimento da cooperação, do auxílio, da supervisora e dos pares que também querem falar mas precisam escutar. Assim, há uma interação na dialética constitutiva da formação de Flávia, que assim define seu grupo:

Esse grupo de estagiárias, ele não é um grupo novo para mim, sabe? Tem uma delas que é a primeira vez que eu tô convivendo. Outra caiu na minha turma, ela era de um período para frente, mas precisou viajar e voltou na minha turma [...] Agora as outras duas, elas são minhas amigas [...] a gente convive sempre, a gente partilha muito [...] as experiências [...] É muito importante a gente ter um grupo de estagiárias, e a gente poder contar uma para outra o que que a gente faz, o que a gente fez naquela sessão, falar sobre teoria, discutir [...] eu não posso sair falando para as pessoas o que eu fiz lá dentro da sessão, mas para aquele grupo eu posso contar [...] Eu acho isso de fundamental importância.

Compartilhar experiências com pessoas já conhecidas facilita a interação do grupo, que, por sua vez, corrobora a dinâmica da formação profissional do estudante durante os estágios profissionalizantes. Assim, fica claro o impacto das relações com supervisores e pares para a constituição das estagiárias como pessoas e como estudantes. Além disso, na relação de

aprendizado, a troca de experiência é elemento central, constitutiva do próprio objeto dessa relação — o estágio —, visto que possibilita ao aluno, sob orientação do professor e de seus pares, apropriar-se de modos de elaboração e de atuação profissional.

Elaine traduz a importância do estágio para sua formação profissional nestes termos:

Esse estágio me dá chances de pensar na forma com que eu faço as minhas escolhas. Eu percebi que tem muitas escolhas que eram baseadas em ideias fixas que eu adquiri ao longo da minha infância, da minha adolescência, sem pensar muito no que significava aquilo; eu tinha aquelas ideias idealizadas sem base na realidade, sem informações. Aí eu comecei esse estágio e ele tá sendo muito importante para mim, porque a Camila [supervisora] trabalha muito com isso, com o pé no chão, com a informação [...] eu comecei esse estágio há pouco tempo, mas eu percebi que a [supervisora] Camila tem me ajudado na construção do meu ser profissional. A imagem que eu tinha do que eu seria, muita coisa foi desconstruída e está sendo desconstruída e estou construindo coisas novas com o auxílio da [supervisora] Camila.

Entendemos que ter uma relação clara e transparente com a supervisora pode trazer benefícios para a subjetivação profissional. Representado pela figura da supervisora — pois é ela que oferece o estágio ao aluno —, a experiência do estágio possibilita novas escolhas, cria um espaço de ressignificação das escolhas já feitas e trabalha na realidade profissional, visto que a supervisora é uma pessoa com mais experiência do que a estagiária; logo, a relação com ela auxilia na construção de uma identidade profissional.

Os contatos afetivos sinalizados pelas falas das estagiárias em relação a suas supervisoras e seus pares mostram como o sentimento de pertencimento ao grupo contribui para a dialética de sua formação profissional:

Muito do que eu vou ser eu ainda vou construir, sabe? Eu vou sair desse estágio mudada, com outra postura, com certo conhecimento teórico. Mas eu acho que a minha formação ainda vai continuar, pro resto da minha vida [...] Eu caminhei até aqui, mas vou continuar caminhando. Então, o que eu caminhei até aqui? Essa questão de ser responsável, de cuidar do outro, de estar comprometida, envolvida com o outro. É de escutar e ao mesmo tempo de estar ali no contato com o outro, de construir com o outro, tanto na supervisão quanto na hora de meus atendimentos e na minha relação com as pessoas do meu grupo de estágio. Então tem sido muito importante pra minha formação profissional, nesse momento de formação do estágio, de estar com o outro pelo que ele é. Isso é uma coisa bacana que eu vou levar pra minha vida profissional e que eu tenho aprendido com a minha supervisora nesse estágio (Elaine).

Como se pode supor com base no que diz Elaine, as relações construídas ao longo do estágio contribuem e fortalecem a subjetivação profissional porque instigam no estagiário um processo de reflexão sobre sua formação sem impor situações, mas promovendo o processo contínuo de (trans)formação acadêmico-profissional.

Dito isso, o espaço criado pelos supervisores de estágio — a supervisão e as relações ali construídas — mostra ser terreno para construir percursos e estratégias que permitem ao discente, com apoio de seus pares e seu orientador, elaborar suas respostas para sua atuação e seu processo de construção profissional. Ele proporciona condições para romper com comportamentos cristalizados ao possibilitar a criação de meios auxiliares para responder às atividades do fazer profissional. Assim, o aluno pode ir além das capacidades e dos conhecimentos já dominados ao aprender e evidenciar novas habilidades do fazer profissional.

Como pôde ser visto, a relação com supervisores e os pares é considerada fundamental pelas estudantes durante o percurso acadêmico. O outro é compreendido, pelas estudantes, como mediador do seu processo de subjetivação profissional.

4.1.1.3 *Subtema 3 — atuação profissional*

O bloco atuação profissional — dividido nas categorias: a) estágio como momento para vivenciar a prática; b) receio em relação à atuação profissional; c) não “aprovAÇÃO” da estudante pela supervisora — versa sobre a visão das estudantes sobre os aspectos da atuação como psicóloga. Buscamos refletir como essas questões, de maneira dialética, são internalizadas pelas alunas de Psicologia.

ESTÁGIO COMO MOMENTO PARA VIVENCIAR A PRÁTICA

Como diz Bock (2001, p. 176), a propósito da orientação profissional, a escolha de uma profissão é a seleção não “[...] de uma faculdade, ou de uma carreira, mas de um trabalho”. E, como tal, é uma das inúmeras possibilidades com que o sujeito pode se apresentar ao mundo, inserir-se na sociedade e dela participar. No ambiente acadêmico, o estágio é entendido como uma prática realizável em espaços diferentes vinculados à comunidade a mediante execução de tarefas pertinentes à ocupação ou função que exercida (estudada) e sob supervisão e orientação específicas. Assim, o objetivo do estágio é criar condições para que o aluno estagiário se desenvolva em situações de atividade profissional efetiva, em que possa experimentar o papel de psicólogo e, assim, pôr em prática o conhecimento adquirido no curso até então, usando instrumentos e técnicas próprias do psicólogo e conforme a área em que realiza o estágio. Enfim, o estágio é o momento prático do curso em que o aluno desenvolve as competências básicas (entendidas como as dimensões teórica, metodológica,

instrumental e ética da formação) para realizar seu trabalho com sua possível clientela e refletir criticamente sobre a realidade social, educacional e política do meio em que está inserido e realiza tal atividade.

Nessa lógica, eis como Alice se refere à experiência prática do estágio e à contribuição disso para seu processo de subjetivação profissional:

Eu tô me formando grupos lá na psiquiatria., sabe? Eu tô tendo contato com os pacientes, tentando saber, ler sobre o assunto. Porque tá o caos essa semana lá, muitos pacientes, sabe? Lá é uma enfermaria que tem profissionais, mas que tem que melhorar bastante. Mas eu preciso aprender muito, porque ainda não tenho uma visão crítica. O que o paciente traz eu tento às vezes ver que sentido que ele tá dando para aquilo, sabe?! Eu não sei se isso tá totalmente errado, mas a minha criticidade fica um pouco abaixo [da] de um profissional já com experiência.

Como se lê, a experiência prática de Alice lhe permite ter contato com sua clientela, o que possibilita e amplia, sistemática e deliberadamente, ações necessárias à formação e atuação do psicólogo. Embora não se veja como crítica da realidade da atuação de seu estágio, Alice foi capaz de perceber possibilidades de benefícios que o espaço de seu estágio precisa para atender melhor seus clientes ao dizer que, mesmo contando com profissionais, estes precisam estar preparados para suprir a demanda. Como tem desejo de saber mais, Alice busca fazer leituras específicas para fundamentar sua atuação e, logo, sua formação profissional.

Com efeito, consideramos que o estágio cria oportunidades para que o aluno estagiário busque informações e conhecimentos — diga-se, use formas de pensamento e linguagem — que ainda não dominam e que os inserem na atividade específica do psicólogo; mais que isto, buscam conhecimentos não proporcionados diretamente pela formação acadêmica na graduação, que segue uma tendência mais generalista, isto é, que oferece as bases para uma

reflexão profissional que busque o conhecimento para as particularidades dos desafios que o dia a dia da profissão impõe. Como afirma Matos (2000, p. 14),

Desejamos um psicólogo que seja mais que um mero técnico ou “aplicador” de conhecimentos, e que esteja preparado para um uso criativo do conhecimento psicológico. Isto supõe uma articulação entre teoria e prática, entre as práticas psicológicas e suas dimensões e incidências sociais.

É o que se depreende deste relato:

Acho que o estágio na universidade é uma das coisas que mais faz com que a gente cresça. Eu tô sentindo isso. O estágio é uma oportunidade que a gente tem para ser responsável com as coisas. Nas aulas, durante as aulas, vira e mexe a gente desleixa, seja faltando a uma aula, seja não fazendo a leitura de um texto, ou qualquer coisa do tipo. Às vezes você tá na aula, mas tá voando, não tá prestando atenção. Agora, no estágio, parece que é aquele momento ali, e se você não fizer as coisas que a sua supervisora tá te dizendo para fazer com seu cliente, a pessoa que você tá atendendo, aquilo lá vai ter consequências sérias, não só para mim, mas também para os outros também. Nossa, eu tô aprendendo a ser responsável [...] cada coisa horrível que eu escuto, horrível mesmo, que eu não posso compartilhar com outras pessoas e que eu preciso ter o maior cuidado e eu acho que isso tem haver com responsabilidade (Flávia).

Na construção profissional de Flávia, o estágio também lhe possibilita apurar o senso de responsabilidade com seu fazer, porque não se trata mais da atividade em sala de aula, à qual ela poderia faltar ou, uma vez presente, não se concentrar no seu fazer, que ainda é um fazer discente. No estágio, o aluno tem seu cliente, e este precisa do estagiário por inteiro e como profissional. Ao adentrar esse ambiente profissional, o aluno entra em contato com suas próprias limitações e uma realidade não vivida ainda pela maioria. Consideramos que isso é

incorporado na formação profissional, contribuindo para a internalização das dimensões teóricas e práticas do trabalho do psicólogo. Tal senso de responsabilidade profissional fica patente neste relato:

Nesse estágio, eu tô conseguindo ver na prática o que eu li nos textos que a Camila [supervisora] passou para a gente ler, o cuidado que a gente precisa ter com grupo. A gente lê e pensa: “[...] será que tem que ser assim mesmo?”. E hoje eu tô vendo que precisa, eu descobri isso. Não é só o meu contato lá, eu olhar, eu ouvir. Não é só tratar bem: eu tenho que demonstrar também, sabe? Que eu faço questão da presença dele [...] para ter vínculo. Eu tenho que mostrar que na minha vida ele existe porque eu tô trabalhando com adolescente, e adolescente precisa disso (Elaine).

Essas palavras também evidenciam a aproximação entre teoria e prática, pois Elaine consegue perceber a importância desta em sua formação profissional ao constatar que o conhecimento que já trazia ao ingressar no estágio não basta para sua atuação. Com efeito, conforme diz Facci (2009, p. 122), “Apropriando-se do conhecimento científico, o aluno toma consciência desse novo conteúdo, faz generalizações e comprehende de forma mais organizada a realidade. Nesse processo o ensino é fundamental”.

Quando o aluno inicia a parte prática do curso, ele também tem a possibilidade de entrar em contato consigo e com suas dificuldades: se conhecer, saber até onde consegue ir, buscar ir além do conhecido, ter clareza de suas capacidades e incapacidades — tudo isso são aspectos constitutivos da subjetivação profissional, como nos apresenta esta estagiária:

Ao lidar com o que é difícil para o outro, eu também me deparo com as minhas dificuldades. Eu acho que na clínica isso é mais evidente do que nas outras áreas que eu ainda não experimentei. Mas a parte prática do estágio é uma situação de muita proximidade entre você e outra pessoa. Nesse estágio, estou entrando com

sentimentos meus a partir do estar com aquela criança, de estar também com a minha supervisora, ela me apontando, assim, as coisas que eu fiz. [...] Eu não consigo me imaginar, nesse estágio, não pensando na vida, não pensando em coisas profundas, não explorando sentimentos [...] ir para a profundidade, conhecer o ser humano, para mim é um desafio. Eu vejo que vale a pena sim (Flávia).

Entendemos que a graduação em Psicologia deva garantir formação científica sólida, que promova a superação da dissociação entre ciência e prática. Nesse sentido, é fundamental que a universidade consiga ensinar ao futuro profissional a relação dialética entre teoria e prática, que possibilite uma atuação cientificamente respaldada e socialmente comprometida. O processo de constituição do estudante de Psicologia precisa instigar a formação de indivíduos éticos, criativos e que reflitam constantemente sobre sua atuação profissional.

RECEIO EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Neste bloco, exploramos trechos das entrevistas com as estagiárias que elucidam a visão que têm do receio em relação à atuação profissional. Entendemos que o receio da prática profissional contribui para a construção profissional à medida que pode exigir, das estagiárias, mais cuidado com o outro em seu fazer profissional e mais preparação para estar com seu cliente —buscar mais conhecimento teórico-prático e respaldo emocional. Esse cuidado leva a leituras mais aprofundadas sobre o estágio realizado e mais interlocução com a supervisora e o psicoterapeuta. O relato de Alice exemplifica o receio — as incertezas — que a prática profissional no estágio pode suscitar no futuro profissional:

Hoje mesmo eu tive um momento de bastante decepção: tipo assim, eu tô me sentindo bem, mas às vezes o estágio, a prática, a responsabilidade assustam, sabe? Eu cheguei até a comentar com uma amiga: será que é o curso mesmo que

eu quero? Mas aí eu pensei: eu gosto, eu gosto pelos princípios que eu tenho, de poder conversar, de poder falar, de ouvir e dar apoio e acolhimento a alguém que tá precisando. Mas, sabe, eu tô num momento de reflexão, não sei se eu troco de curso (Alice).

Como se lê, o contato de Alice com a prática a fez refletir sobre sua escolha do curso — psicologia — e da profissão — psicóloga — porque o estágio significa atuar profissionalmente, isto é, evidencia a responsabilidade profissional, o que pode amedronta. Ora, antes de iniciar suas atividades estagiárias, tal responsabilidade era com as aulas, com as leituras e a realização de trabalhos escritos e seminários; agora, a responsabilidades aumentou, porque inclui sua supervisora e seus clientes. Daí a necessidade de se preparar profissionalmente, ler mais e ter disponibilidade para estar com o outro. É preciso considerar que o relato de Alice de que faz parte essa passagem foi dado num dia em que a expressão do medo e da insegurança que a cercam foi marcante, como se pode depreender deste trecho: “Hoje eu tive um dia que eu me senti fraquinha, não podendo ajudar e tal. Aí desanima: será que eu vou ser uma profissional competente? Será que vou dar conta? Eu não sei. Um pouco das escolhas nossas reflete um pouco depois, né?”. As limitações da estagiária Alice provocam nela o sentimento de incapacidade e impotência na execução da tarefa profissional — que ela justifica pelas dificuldades.

Não duvidamos de que, também, a dúvida compõe a formação profissional, afinal somos seres em processo constante de constituição, que nos fazemos à medida que acertamos e erramos, escolhemos e deixamos de escolher; que nos construímos à proporção que nos relacionamos conosco e com o mundo; que percebemos em nossa atuação a presença de elementos subjetivos, sociais, culturais e históricos. Suas palavras no fim da entrevista dão o tom desses sentimentos: “Eu chorei, mas é um pouco também para desabafar, eu tô muito cansada, parece... [choro] percebo que tudo é crescimento também, sabe? [choro e silêncio]”. Sentimentos como medo, insegurança e incerteza da escolha feita são difíceis, mas “tudo é

crescimento”, porque são elementos constitutivos da condição humana. As palavras de Flávia também têm o tom da dúvida questionadora de seu fazer:

Eu tô no começo e às vezes eu fico: “Ai, será que hoje eu tô bem, assim, para atender? Hoje eu tô preparada mesmo? Hoje eu tô preparada para ficar quatro horas lá na supervisão, pensando nas coisas que eu fiz?”. É um processo, igual eu digo, a uma jornada sem fim, sabe?”. Toda vez, todo dia tem coisa para pensar, todo dia tem coisa para fazer. E uma das características que tem que ter, não só nesse estágio, mas todo mundo que faz Psicologia, é paciência, sabe? É poder se sentir à vontade de se retirar para os seus próprios pensamentos, sabe?

O peso da atuação ética e responsável invade o cotidiano da estudante em formação, como podemos ver no comentário de Elaine: “Por mais que treinamos lá no estágio, que a Camila [supervisora] coloca a gente para simular e ler e conduzir o nosso próprio grupo de estagiários, eu tô com medo, tô insegura — e se acontecer algo que eu não me sinto totalmente preparada?”. Vemos aqui um discurso denunciador de que, mesmo com todo o aprendizado na graduação e na supervisão, a estudante ainda não se sente preparada para enfrentar os desafios postos pela prática do estágio.

Essas falas, vistas na ótica histórico-cultural à luz de Vigotski e outros autores citados aqui — isto é, vistas segundo o pressuposto de que a formação psicológica do ser humano é, também, histórica e cultural —, mostram que o processo de subjetivação profissional é um momento dinâmico. Como tal, não é um processo pacífico, linear, claramente visível; antes, prevê tensões, oscilações, relevos, sobretudo contrastes: acertos e erros, certezas e dúvidas, convicção e insegurança, dentre outros.

Não poderia ser de outra forma. Não só pelas idiossincrasias que tornam única cada pessoa, mas também porque pressupõe a presença do outro: do objetivo, do social, do histórico. Em algum momento, essa presença é prevista, assim como sua função mediadora da formação

subjetiva: é fato que o estágio pressupõe a presença de estagiário e supervisor e que, a este, deve se reportar aquele, porque supostamente está na condição de alguém mais experiente, apto a avaliar, partilhar, aconselhar, recomendar, conduzir. Em outros momentos, a presença — prevista — de um segundo outro — o cliente — traz o inusitado, pois sua posição social no processo de estágio assegura a este a condição de exercício profissional na prática, de amostra concreta e plausível do que o estagiário vai encontrar depois de se formar e exercer a profissão. Nesse outro está a motivação diversa para seu papel no processo de subjetivação do estagiário: está o imprevisível, o desafiador, o instigante — não menos necessária que a de quem supervisiona e de quem faz estágio. Muitas vezes, só a experiência efetiva de certas situações pode levar a uma aprendizagem genuína, porque a experiência imbrica as dimensões pessoal e profissional, teórica e prática, sócio-histórica e cultural na constituição do profissional psicólogo.

Percebemos que a atuação profissional é permeada tanto pelas vivências práticas das estagiárias no estágio quanto pelo receio em relação à atuação profissional. São acontecimentos que se unem na trama da constituição profissional e que fazem parte do processo de subjetivação profissional do estudante de Psicologia.

4.1.2 Supervisoras

A professora apaixonada se indaga sobre os modos de aprender. E se intriga com os muitos modos de ensinar. Deixa temporariamente o seu lugar (oficial) de professora e se faz pesquisadora, colega participante no trabalho cotidiano da escola. Como colega-professora-pesquisadora pode então olhar a sala de aula de um lugar, ao mesmo tempo de imersão e de distanciamento, de extração. Desse lugar, a professora apaixonada

narra o que viu, o que construiu, o que conheceu.

— Fontana, 2005.

Como vimos, o outro tem papel central na formação psicológica das pessoas. Por isso, buscamos compreender a dinâmica desse processo à luz da voz do outro que compõe a etapa estagiária da constituição profissional em psicologia: as supervisoras de estágio, mesmos cientes de que esta pesquisa enfoque, sobretudo, o processo de subjetivação profissional de graduandas de Psicologia: o eu. Ora, as entrevistas com as estagiárias sugerem que elegeram as docentes como elo importante para seu processo de subjetivação profissional. Por isso, supomos que, na constituição da aluna como psicóloga profissional durante o estágio, a presença da supervisora é imprescindível, daí ser preciso compreender sua interação com a aluna estagiária.

A fala das estagiárias e das supervisoras deixa entrever como ocorre o entrelaçamento dessa relação interacional e como esta contribui para a formação de quem inicia seus estágios profissionalizantes. A ênfase dada às docentes (supervisoras) se mostra em relatos como estes:

[...] *eu acredito que o supervisor, ele tem um papel muito importante nessa formação profissional. E isso mudou o rumo das minhas escolhas. Mudou o rumo da minha vida* (Flávia).

[...] *estou com uma supervisora mais presente. Uma supervisora que não fica tentando controlar tudo, que confia no meu trabalho* (Elaine).

[...] *quando você me perguntou sobre formação profissional com a ajuda da Rosa.*

[...] *tá sendo muito boa, sabe? Ela é uma pessoa que doa muito, que ajuda muito, que orienta, sabe?* (Alice).

[...] eu sempre fui muito de me encantar pelos professores. E a Marina foi uma dessas que me encantou, é... no terceiro período [de Psicologia] eu fiz a disciplina [...] com ela, né? [...] me empolgava muito a aula dela, porque ela conta muito da prática clínica dela, dos casos, ela relata, assim, com detalhes, a experiência dela como profissional. E isso me encanta nela, me fez encantar pelo trabalho dela, pela pessoa principalmente, né? E foi no terceiro período, e eu fiquei com aquela ideia na cabeça de trabalhar um dia com ela (Flávia).

Essas passagens evidenciam a relevância dada à presença do supervisor para o processo de construção profissional do estudante. Essa relevância está, em especial, na presença das docentes no decurso da formação: uma presença que traduz confiança, orientação e encantamento, supostamente tidos como importantes para ser profissional da psicologia. Com efeito, Barreto (2008) afirma que os docentes são sujeitos vistos como mediadores da apropriação do conhecimento, do desenvolvimento das capacidades cognitivas de forma organizada, sistemática e intencional. Assim, apresentamos neste tópico as subcategorias (**A organização do estágio aspectos institucionais, A relação com o estagiário, O profissional em constituição**) O tema temático *supervisoras* compreende: “supervisoras” — 1) processo de seleção do estágio; 2) aspectos institucionais — normas da instituição; 3) abordagem teórica usada pela supervisora; 4) estagiária como parceira da supervisora; 5) experiências da supervisora; 6) estágio no processo de constituição profissional; 7) relação entre professora e aluna: o que as aproxima e o que as afasta. que vemos como parte da formação profissional das graduandas — a mediação pedagógica —, mas sem desconsiderar a complexidade do processo de constituição profissional e da abrangência desse momento de desenvolvimento e aprendizagem.

4.1.2.1 Subtema 1 — “organização do estágio e os aspectos institucionais”

Neste subtema — que inicia o tema as supervisoras —, reunimos elementos destacados pelas docentes e pelas estagiárias como contributivos ao processo de formação profissional da aluna de Psicologia. De início, ressaltamos os aspectos institucionais, os advindos das normas estabelecidas por cada professora e os prescritos pelas diretrizes das instituições a que essas supervisoras e alunas se vinculam.

PROCESSO DE SELEÇÃO DO ESTÁGIO

A seleção do estágio é o primeiro contato oficial acadêmico que o aluno tem com quem faz a supervisão e ocorre após a conclusão das disciplinas obrigatórias para cumprimento dessa etapa. Para a maioria dos alunos, será a primeira seleção após, no mínimo, os quatro do processo seletivo (vestibular). Vemos essa fase como um momento de tensão: em parte, por causa das poucas vagas oferecidas pelo supervisor (é grande o número de alunos que iniciam suas atividades práticas); em parte, por causa da periodicidade de cada estágio (há um número grande de estágios que são oferecidos anualmente e o aluno nem sempre consegue o estágio que tem vontade de fazer, por isso faz o que está sendo oferecido na ocasião).¹⁸ Como cada vaga em algumas oportunidades de estágio é disputada por 15 a 20 alunos, a competição entre discentes na seleção é grande; por isso, ser escolhido — ingressar no estágio — tem peso no processo de constituição profissional do aluno.

Outros fatores estão imbricados nessa relação. Por exemplo, a afinidade por dada área e a empatia pelo docente que está oferecendo o estágio, de suma importância. Esses fatores ganham relevo se considerarmos que a seleção de estágio e a triagem dos alunos na instituição investigada cabem ao professor que oferece a supervisão. No caso das entrevistadas para esta pesquisa, verificamos que na seleção os docentes usaram estratégias como dinâmica de grupo

¹⁸ Tais características são próprias da seleção de estágio na instituição pesquisada.

(para observar competências comportamentais), entrevistas individuais (para investigar os interesses reais pelo estágio) e prova escrita (para avaliar o conhecimento teórico adquirido pelo aluno sobre a abordagem empregada no estágio ao longo do período de formação).

Eis como Flávia se refere à escolha por esse estágio.

No terceiro período [do curso de Psicologia], eu fiquei com aquela ideia na cabeça de trabalhar um dia com ela, [...] eu me empolgava muito nas aulas, porque ela conta muito da prática clínica, dos casos; ela relata, assim, com detalhes a experiência profissional [...] Mas, no decorrer do meu desenvolvimento aqui no curso, dessa trajetória, eu fui me interessando por outras abordagens diferentes da psicanálise, inclusive a psicologia socio-histórica, uma abordagem, assim, mais contemporânea, crítica. Eu comecei a achar que a psicanálise era um pouco retrógrada, antiga, sabe? E não pensei mais em estagiaria com a Marina [supervisora] nem trabalhar com ela. Mas eu ainda tinha uma simpatia muito grande por ela. Aí, chegou a questão do sétimo período, porque no sétimo período eu já senti a exigência em mim de que eu fizesse alguma coisa na prática, de que eu pudesse aplicar os acontecimentos que eu vim adquirindo no curso. E aí o estágio que estava disponível do sétimo para o oitavo período era o estágio da Marina. Tinham outros, tinha o do hospital, mas eu não tenho muito interesse; tinha alguns outros da área organizacional, mas a carga horária era muito pesada, não tinha como. E eu vi o da Marina no quadro de estágio e me lembrei do quanto eu gosto dela [...] a psicanálise não é a minha preferência no momento, só que eu sou uma pessoa aberta a diversas teorias que a psicologia oferece, eu acho que todas tem uma contribuição para dar, todas têm algo interessante [...] Aí eu fui estudar, retomei alguns textos das disciplinas que eu fiz com ela, retomei alguns cadernos e fui estudando, fui internalizando essa questão de ser estagiaria

de trabalhar com a psicanálise e fui começando a me imaginar nesse lugar. Foi um processo mesmo, eu não tive a total clareza de que era isso que eu queria. Conversei com outras estagiárias dela, conversei com outros colegas meus que iam prestar o estágio, eu falei: “olha, eu tô com dúvida ainda, mas eu acho que eu vou tentar”. O que pegava mesmo era a questão da abordagem. É aí eu resolvi, finalmente, fazer o estágio. E daí foi uma seleção supertranquila. Eu tinha quase certeza que eu ia passar, sabe? Porque foi uma prova de conhecimentos que eu já dominava, e aquilo eu já tinha estudado [...] então eu passei, fiquei muito feliz de ter passado, foi muito bom ter entrado nesse estágio.

Como se vê, a subjetivação profissional de Flávia foi permeada pela dúvida de ter de estagiar numa área que não era de sua preferência. Mas ter empatia prévia pela professora a fez se decidir. Essa empatia, certamente constituída na mediação pedagógica em sala de aula, fortaleceu os laços da estudante com a docente, contribuindo para a dinâmica de sua subjetivação profissional, pois retomar os textos, conversar com outras estagiárias e relembrar vivências em sala de aula instituíram marcas dessa construção profissional. Flávia internalizou a história vivida pela experiência em sala de aula e faz o estágio. Nesse processo, passou a ter clareza da significação que este terá para sua formação, pois está “[...] aprendendo muito nesse estágio” (Flávia).

Na relação entre docente e discente em sala de aula, a palavra — o discurso — é um elemento central do processo de construção profissional. A comunicação verbal com o aluno é decisiva para sistematizar conceitos. Por ela, são mediados os significados da profissão. Assim, a supervisora Marina, ao relatar sua prática, seus casos e detalhar sua experiência profissional, dá significado à dinâmica constitutiva de Flávia. Com efeito, segundo Bakhtin (1986, citado por Fontana, 2005, p. 95),

Não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonância ou são concernentes à vida.

Na trajetória profissional do aluno, conhecer, em aulas, visitas e palestras, as áreas de atuação que a psicologia oferece é central para o processo de escolha da área de estágio; o sentido que o professor — o outro — dá à abordagem teórica e à prática do psicólogo pode influenciar nas escolhas e na trajetória profissional do discentes. O relato de uma supervisora entrevistada é exemplar nesse sentido, porque diz de uma experiência em que a aluna vivencia o cotidiano da atuação do psicólogo:

Eu fiquei um tempo sem fazer seleção para estágio. Eu não sei se é por causa do “Projeto”¹⁹ — uma parceria que eu fiz com uma professora lá do Instituto de Psicologia, da prática de uma disciplina, em que os alunos vêm para a psiquiatria e ficam acompanhando o paciente em crise, eles aprendem coisas nesse contato que não são ensinadas lá no contexto da faculdade, que não é contemplado no currículo. Aí, depois que eles têm esse contato, parece que, depois, na hora da seleção do estágio, eles não querem vir fazer o estágio. (Rosa)

Notamos que a visão negativa de um discente relativa a algo experimentado na prática deixa lembranças em sua memória que, uma vez internalizadas, podem levá-lo a não querer passar por uma prática que, de certo modo, retome tais vivências. Portanto, quem está na condição de estagiário é constituído por experiências que foram bem-sucedidas e pelas que não o foram.

¹⁹ Para não identificar a supervisora, o nome do projeto foi omitido.

Por outro lado, também o caminhar do discente no curso no processo de construção profissional deixa lembranças na professora, que pode escolher quem participou muito de suas aulas ou excluir quem não participou tanto. Essa (não) escolha pode contribuir para a formação profissional — como sugere o relato da supervisora Camila:

Eu tenho percebido que tem alguns alunos que, ao longo do curso, eles vão se destacando mais [...] é bolsa, é PIBEG²⁰, é tudo, e o que isso quer dizer? Que ele é melhor do que o outro aluno? Que ele é mais inteligente? Que ele é mais esperto? Que ele fica agradando os professores? Não! Que ele corre atrás daquilo que acha interessante. E cada experiência vai contribuindo para a formação dele. Então, no processo de seleção de estágio, eu já começo a trabalhar um pouquinho esse olhar do estagiário.

Se, ao longo de percurso acadêmico, a futura estagiária não figura entre os alunos que se destacam, por exemplo, pelas notas e pela participação nas aulas, então isso interfere na escolha da professora-supervisora na seleção de estágio? Na constituição profissional do estudante? Cremos que sim! Afinal, ser excluído ou ser preterido na hora da seleção por não ter se destacado academicamente ao longo dos anos pode provocar o sentimento de não pertencimento à profissão. O relato da estagiária Alice deixa entrever as reações que uma situação assim provoca:

O currículo das outras pessoas é mais, sabe? Mais! Com mais coisas, e o meu não, eu sei que é fraquinho [...] tô prestando vários estágios e não passo na seleção, tô ficando preocupada [choro] [...] eu sei que vou dar conta de dar sentido a isso tudo, sabe? Se eu quiser ser uma boa profissional. Eu sei que vou ser, eu sei que não tem campo de trabalho para todo mundo.

²⁰ O Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação (PIBEG) tinha por objetivo geral incentivar o desenvolvimento de projetos que contribuíssem para a melhoria da qualidade do ensino dos cursos de graduação da UFU e vigorou de 2005 a 2008.

A experiência de não ser aceita nas seleções de estágio, ser comparada e se comparar com os outros alunos é dolorosa para Alice, mas entendemos que esse sofrimento contribui para sua subjetivação profissional porque, talvez, leve a aluna a participar de outros processos seletivos em sua vida. Embora não concordamos com os critérios de algumas supervisoras quanto à seleção de estágio — selecionar só alunos muito participativos em diferentes atividades acadêmicas —, ponderarmos que a dor e o sofrimento, também, contribuem para o processo de formação pessoal e profissional. Convém salientar que nem sempre quem consegue notas altas e mostra desempenho *em sala de aula* consegue manter o mesmo desenvolvimento e a mesma aprendizagem no estágio, pois as exigências nesses contextos são diversas, como se pode ler na parte referente às estagiárias. No dizer de Góes (2000, p. 119), “[...] as relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios”. Assim, as mediações causadoras de consternações ou de alegrias proporcionadas pelos docentes com que o futuro profissional se depara na graduação constituem sua formação.

ASPECTOS INSTITUCIONAIS (REGRAS DA INSTITUIÇÃO)

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo o “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização.

— Fontana, 2000a.

Esta epígrafe — retirada do livro *Como nos tornamos professoras?*, de Roseli Fontana (2000a) — faz pensar em elementos institucionais inseridos no processo de subjetivação profissional do estudante: as normas, as regras e as diretrizes que regem o cotidiano educativo e se integram ao corpo docente na dinâmica do processo de constituição do estudante. Com efeito, o fazer do professor/supervisor é antecedido por princípios e regras institucionais, que intervêm na aprendizagem discente, pois a prática do supervisor com o aluno é intermediada por códigos e regulamentos e nem sempre pelas necessidades do aluno em sua formação, como afirma esta docente:

A gente tem uma norma aqui dentro do setor que eu sou submetida a ela. Então, de antemão, a gente não faz o que a gente quer, como gostaria de fazer. Porque eu, por mim, eu gostaria que o aluno me acompanhasse do jeito que ele pudesse, do jeito que ele quisesse acompanhar, de acordo com a disponibilidade dele, com o processo de aprendizagem dele pelas suas necessidades, e aqui não pode ter isso. A gente tem uma coisa muito estruturada, né? Tem que ser tantas horas de supervisão, tantas horas de prática [...] essas normas me deixam maluca [risos], desorientada [risos]. São as normas do instituto, são as normas daqui de dentro. É, as normas me atrapalham demais eu me aproximar do aluno (Rosa).

Reiteramos a ideia de que a rigidez institucional pode interferir na formação discente, pois intermedeia as relações entre professor e aluno, o que se reflete diretamente na formação do estagiário, pois consideramos que as regras podem dificultar e paralisar a interação e o processo de ensino e aprendizagem. Também reiteramos que a voz, as ações e a mediação pedagógica estão permeadas pelos outros — nesse caso, pelas regras institucionais que configuram várias dessas ações. Para Marinho-Araújo (2009), as instituições educacionais concretizam as relações entre educação, sociedade, subjetividade e cidadania; assim, o sistema educacional, via planejamentos e orientações guiadas por objetivos, regras, normas e

dinâmicas organizacionais, estrutura e organiza as formas de ensino; e estas — possivelmente — nem sempre são favoráveis à formação do aluno graças à burocracia a que o processo de ensino e aprendizagem está submetido. Ainda segundo Marinho-Araújo (2009), os sistemas educativos, em seus espaços de contradição e “rachadura” relativa à ideologia dominante, sustentam e reproduzem relações existentes na sociedade capitalista, sobretudo em instituições que servem ora como produtoras de conhecimento e formação de cidadãos, ora como aparato institucionalizado. Assim, o ensino se torna um negócio, em que o professor não tem liberdade de vivenciar reflexivamente com seus alunos as questões que vê como importantes para a formação deles; logo, a constituição do estudante, muitas vezes, fica atravessada pela rígida burocracia institucional.

Se há docentes que se submetem a esse sistema, outros tentam até o fim priorizar a formação do aluno, buscando frestas nas rachaduras. O relato da supervisora Marina exemplifica isso:

O objetivo é formar o aluno... a gente nunca teve preocupação em tocar demanda... porque eu não estou preocupada em tocar demanda. Aliás, eu fui contra quando nós entramos para o SUS [Sistema Único de Saúde], eu achava que a gente não tinha que tocar demanda... isso aqui é uma clínica-escola, nós temos que ensinar psicologia. A gente entrou no SUS assim mesmo, porque não tinha jeito de não entrar. Acabamos que entramos... mas a minha prioridade é atender o aluno, formar o aluno (Marina).

Acreditamos que a formação do aluno deva incidir sobre questões que priorizem a formação profissional (como teorias e exemplos práticos), e não só as necessidades institucionais; e que o professor deva ser detentor das vivências práticas e intelectuais da profissão docente, porque tem a experiência que faz dele um dos mediadores principais do processo de internalização das dimensões teóricas e práticas no período de formação do

estudante. Ponderamos que as regras, as normas e a burocratização sejam importantes, mas não podem ser prioritárias na formação do aluno.

Eu sei que sou estudante, mas lá no estágio eu tento, na hora da supervisão, propor algumas coisas, coisa que, que eu vejo que poderiam dar certo, pois afinal sou eu que tô lá no grupo. Eu sei que minha experiência não é tão grande assim, mas eu percebo que tem coisas que poderiam ser diferentes, mas a Camila [supervisora] sempre nos lembra que temos normas para seguir e que, se as regras existem, precisamos seguir. Eu acho que isso dificulta o nosso trabalho, o nosso desenvolvimento (Elaine).

O aluno vê com clareza a institucionalização de seu processo de ensino e aprendizagem e, muitas vezes, a rigidez do professor relativa às ideias do aluno o constrange e impede seu desenvolvimento. Entretanto, assim como a supervisora pode agir por meio de fraturas no discurso institucional, a estagiária pode se contrapor ao discurso dela. A orientação no estágio precisa incentivar a autonomia do aprendiz, e nesse sentido a supervisora tem de se mostrar disponível, também, para ser contestada e, assim, aprender com quem ela ensina. A afirmação da professora de que, se as regras existem, então tem de ser seguidas, ocupa posição semântica determinada, isto é, representa o saber oficial — institucional acadêmico —, que tem valor social distinto de outras formas de saber e tem legitimidade, pois quem diz é a professora, de seu lugar de autoridade conferido pela profissão. Assim, a posição institucional de onde o estagiário ouve o que a professora diz e as imagens que faz desse dizer reafirmam-no como saber legítimo e podem atrapalhar a criatividade, a imaginação, as reflexões, enfim, o processo formativo do aluno. Essa ideia parece ser sugerida por este relato:

Eu pedi para minha estagiária ir fazendo um diário de bordo, de coisas que ela tinha observado, o que ela tinha pensado depois das atividades. Mas aí eu vi que ficava muito pesado, porque ela tem que fazer relatório, tem que fazer evolução,

porque as normas exigem isso; só que, para mim, o diário de bordo é muito mais importante que qualquer outra coisa [...] a burocracia impede [pausa longa] de trabalhar esse sentimento, [por]que eu acho que é aí que está o aprendizado [pausa], sabe? Acho que é aí que tá o crescimento não só profissional, é o crescimento pessoal mesmo [pausa] de ajudar o aluno a repensar, a refazer, a renomear as coisas, a crescer mesmo (Rosa).

Não duvidamos de que algumas normas dificultam a relação pedagógica e o processo de desenvolvimento do aluno, assim como de que as normas são necessárias. Mas não endossamos a ideia de devem ser tão ortodoxas a ponto de paralisar o processos de ensino e aprendizagem. Vimos que a burocracia excessiva pode impedir que sentimentos e emoções do aluno — tido como ser sócio-histórico e afetivo — manifestem-se e sejam considerados na prática profissional. Como diz Rosa, “Não tem nenhum lugar no mundo que você vá trabalhar e que a tenha a instituição perfeita. Eu acho que isso faz parte da formação do aluno. Eu acho que é a maturidade e ele vai encontrar dificuldades em qualquer lugar”. Portanto, embora uma postura rígida diante das normas dificulte o processo o processo de formação discente, ele não impede que o aluno desenvolva a capacidade de *repensar, refazer e renomear* as coisas. Para tanto, quem faz a supervisão do estágio pode incentivar o estagiário a pensar sobre formas de funcionamento institucional numa perspectiva crítica, de modo que quem faz seu trabalho e o cliente atendido pela universidade seja considerado e possam se beneficiar de tal trabalho.

ABORDAGEM TEÓRICA UTILIZADA PELA SUPERVISORA

Com base na abordagem histórico-cultural, reconhecemos que, na constituição dos seres humanos, imbricam-se os contextos histórico e cultural. Assim, consideramos que, durante os estágios profissionalizantes, o aluno também se constitui pela abordagem teórica assumida

por seu supervisor em seu cotidiano profissional. Essa matriz teórica — a fundamentação filosófica e seus pressupostos fundantes — está carregada de influências sociais e culturais que, se fazem sentido para a supervisora no desenvolvimento do exercício profissional, então precisam fazer para quem é estagiário.

Com efeito, as abordagens teóricas na psicologia são possibilidades para compreender e ver o homem, o mundo e o homem *no* mundo. Como o professor é constituído profissionalmente por concepções e perspectivas convergentes para seus valores, na interação da supervisão de estágio, o docente tenta mostrar ao aluno as possibilidades que a perspectiva por ele adotada apresenta para compreender e intervir sobre o objeto de estudo da psicologia. Caso ocorra, a partir desse momento, uma identificação com essa abordagem teórica, o aluno a internaliza e ela passa compor seu processo de subjetivação profissional. Esse raciocínio se alinha à reflexão feita antes sobre a coerência entre a teoria usada no estágio e a abordagem teórica da psicoterapia feita por uma estagiária: a oportunidade de se pôr na condição de cliente e, assim, vivenciar a teoria lhe permite compreender a abordagem de forma mais ampla e diferenciada; se essa atitude pode incentivá-la a abraçar de vez a abordagem teórica, também pode levar a estagiária a ver o referencial teórico com restrições — e até gerar uma decepção definitiva com tal referencial.

Eu tô gostando muito desse estágio, porque ele trabalha com psicodrama, e eu já tinha feito um curso de terapia corporal que gostava muito. Então, eu acho que eu me encontrei. A roda, se colocar no lugar do outro, isso tá sendo muito bom para o meu desenvolvimento aqui na faculdade. [...] A Camila [supervisora] utilizou o psicodrama com a gente lá na supervisão de estágio, para que pudéssemos nos colocar no lugar do cliente, parar vermos e entendermos por que ele tava agindo assim, para tentarmos sentir o que ele estava sentindo [...] aí ficando mais claro porque o cliente era daquele jeito, sabe? E aí ter feito isso na

supervisão foi bom para ter uma visão melhor da técnica do psicodrama, da importância da aplicação do psicodrama. Porque aí eu saí da supervisão e agora eu vejo a possibilidade de utilizar essa técnica em várias situações da minha vida cotidiana, sabe? Com criança, com adulto... Tem coisa que você vê e dá vontade. É, foi muito bom: eu fiquei vendo a técnica na vida real, na prática. Foi bom (Elaine).

Compreendemos que experiências anteriores positivas se encontram com vivências atuais e, na dinâmica das interações, constroem o aluno durante o estágio. Além disso, percebemos que a técnica adotada pela abordagem teórica usada pela docente foi tão significativa e enriquecedora para o processo de constituição profissional de Elaine, que, ao internalizar a dinâmica da perspectiva, a estagiária amplia as probabilidades de trabalho não só para um grupo de pessoas, mas também para públicos diferentes.

Também Alice relata seu desenvolvimento profissional no estágio com base na perspectiva teórica adotada pela supervisora.

Eu sou um pouco tímida, não gosto muito de me expor. Mas, como esse estágio trabalha com grupo, na abordagem psicanalítica, eu tô tendo a oportunidade de trabalhar isso em mim. Eu tô achando isso bacana, porque tá sendo uma oportunidade e tanto. Porque, igual eu penso, lidar com o grupo é uma prática que é muito boa para o psicólogo, porque o grupo, ele levanta questões, ele traz muita coisa que pode ajudar o outro; e em uma coisa grupal, que é legal para o ser humano, porque a gente é ser grupal, de relações. Então, o grupo ali, acho que para minha formação, é bem, assim, é bem enriquecedor (Alice).

Como se vê, a estagiária se desenvolve profissionalmente quando lida com suas limitações e vislumbra a possibilidade de superá-las, isto é, de ir além e adquirir competências que antes acreditava não ter.

Na perspectiva o professor, o estágio objetiva desenvolver as potencialidades necessárias à abordagem adotada, por isso contextualiza em detalhes a atuação profissional para estimular o interesse do aluno e seu processo de subjetivação profissional. É o que se pode depreender do que diz a supervisora Marina nesta passagem:

Eu penso no meu estágio assim, por meio da formação do aluno e de acordo com o que eu trabalho. Eu acho que é assim: o aluno vai se formando psicólogo, entrando em contato, primeiro, com a teoria, antes dele pegar o cliente para conversar. É preciso informá-lo de todo o contexto, de como é a clínica, como funciona. Daí ele vai entrado em contato com a teoria, eu vou explicar como é que é uma terapia, como é que acontece a psicoterapia infantil de base analítica e como são alguns detalhes da teoria, alguns detalhes da postura: sentar, falar, material utilizado (Marina).

A estagiária Flávia parece confirmar tanto o efeito da forma de trabalhar dessa supervisora quanto a percepção da estagiária Alice relativa à mudança de concepções resultante da experiência prática do estágio:

A psicanálise não é minha preferência no momento [...] só que o jeito que a Marina [supervisora] trabalha a psicanálise é muito diferente; a gente até brinca que ela trabalha com a psicanálise contemporânea para aquele contexto com o qual a gente lida, que são as crianças que não estão nos livros de Freud nem de Melaine Klein, nem de lugar nenhum. Então, eu vejo que estar nesse estágio faz com que eu também modifique as minhas concepções sobre a abordagem que o curso oferece (Flávia).

Ao mediar a atividade intelectual do aluno em formação acadêmica na etapa de estágio profissionalizante, o docente trabalha na ZDP, compartilhando com os discentes o que ainda não são capazes de fazer sozinhos. No caso de Flávia, Marina apresenta um novo jeito de ver

e trabalhar a teoria, com isso incrementa conhecimentos profissionais da estagiária. Para Fontana (2005), é importante ter a clareza de que a influência do professor é facilitada — às vezes assegurada — pelo papel que ele ocupa na interlocução, isto é, pelo “poder de sua voz”; isso, porém, não significa que sua mediação tenha efeito homogeneizador nas elaborações dos alunos em formação acadêmica. Os conceitos sistematizados apreendidos transformam a relação cognitiva do aluno nos estágios profissionalizantes: amplia seus conhecimentos e os introduz na análise intelectual baseada em operações lógicas, que, à medida que são internalizadas, modificam as formas de uso da linguagem de tal modo que a palavra se torna o agente principal de abstração e generalização do conteúdo científico.

Como vemos, a supervisão de estágio é um espaço apropriado ao processo de ensino e aprendizagem. Sua finalidade ensinar e aprender — é explícita para seus participantes: professor e aluno, que ocupam lugares diferenciados e organizados hierarquicamente na instituição escolar. Eis por que a ação pedagógica (do supervisor) imprime suas marcas nessa relação, instaurando modos de interlocução e configurando (de formas diferentes e com nuances diversas) os sentidos em circulação no processo de elaboração conceitual e de constituição profissional. Dialeticamente, a supervisora também se constitui no encontro com sua estagiária.

Além disto, a organização do sistema (regras institucionais e processo de seleção de estágio) e a abordagem utilizada pela supervisora também são vistos como aspectos que se unem e contribuem para a constituição profissional do estudante de Psicologia em formação.

4.1.2.2 Subtema 2 — “relação com a estagiária”

Neste bloco subtemático, expomos passagens das entrevistas que apontam como a relação entre professor e aluno pode contribuir para constituir profissionalmente o aluno estagiário.

De início, este se projeta como parceiro do supervisor, cuja atuação profissional — assim pensamos — supõe compartilhar sua experiência com seu aluno segundo a lógica de um psicólogo formado atuante. Ao fazê-lo, aproxima o discente de uma realidade que ele encontrará após se formar — mesmo durante o estágio —, por isso contribui para a formação do aluno. As experiências do supervisor partilhadas com o aluno, também, permitem que ambos ampliem e aprofundem seus conhecimentos.

PARCERIAS

Da forma como vemos as relações sociais entre as pessoas, cremos que supõem um elemento fortalecedor dos laços afetivos e da internalização de processos oriundos de afinidades que contribui para a constituição profissional do aluno: são as parcerias. O dicionário da língua portuguesa *Silveira Bueno* (2007) informa que a palavra parceiro aceita a significação de companheiro, colega, cúmplice, enquanto o vocábulo parceria aceita a ideia de reunião de pessoas em torno de um interesse comum e a significação de sociedade e companhia.

Seguindo o propósito desta pesquisa — compreender o processo de subjetivação dos estudantes durante os estágios profissionalizantes —, vejamos como as palavras parceiro e parceria se entrelaçam na formação dos sujeitos entrevistados. O relato de Camila parece ser fértil neste sentido:

No estágio, tudo é uma troca. Não é um atendimento do João e da Maria. Eles coordenam aquele atendimento, mas o atendimento é do grupo. Quando a Elaine [estagiária] vem para a supervisão, o atendimento é do grupo. Então, eu sempre digo, quando você pensa que não sabe mais o que fazer naquela situação que não tá conseguindo pensar em mais nada: “gente, como é que a gente pode ajudar o fulano nessa situação?”. Aí eu pergunto: “como é que vocês agiriam se acontecesse isso? Como é que a gente vai resolver isso?”. Para que ela e os

outros possam trabalhar essa flexibilidade de saber lidar com situações inusitadas (Camila).

Entendemos que, ao considerar o estágio como espaço central de troca e interlocução entre os membros de dado grupo, a supervisora Camila faz todos ali inseridos conseguirem pensar, juntos, numa possível resposta à pergunta dada. As pessoas envolvidas são mais que meros participantes de um grupo: são companheiras, cúmplices no processo de aprendizagem umas das outras. Assim, a supervisora incrementa o processo formativo de Elaine porque pensa na aquisição da “*flexibilidade*” fazendo que elas experimentem o não vivido. As palavras de Elaine são exemplares aqui:

Em princípio, eles estão com medo, estão ansiosos, e aí o grupo tem ajudado muito nesse trabalho, na construção do papel de cada um. Então, o que eu venho percebendo muito com eles é o quanto que eles trocam, o quanto é importante o diálogo. O nosso encontro, ele acontece não para eu vir falar para vocês o que vão fazer; nós vamos construir juntos, [...] o primeiro atendimento a gente monta junto. [...] Eu peço para que eles se sentem e conversem e, como eles estão atendendo em dupla, eu digo para eles que só vai dar certo se eles falarem, se eles dialogarem; só vai ter empatia, sintonia se vocês tiverem essa troca. [Se] não tiver, não rola, não funciona (Elaine).

O grupo de estágio — aqui, supervisor e estagiários — estimula um processo dialético de formação profissional. Pela palavra, seus membros reelaboram conceitos e se constituem. No dizer de Fontana (2005), trata-se de um processo de conceitualização numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento; o que essa autora afirma com base numa prática social dialógica — mediada verbalmente — e pedagógica — mediada pelo outro. Assim, também essas duas dimensões atravessam a formação do aluno de Psicologia durante os estágios profissionalizantes, sobretudo quando dialoga com a supervisão — o professor — ou com

seus pares — outros estagiários. Nesse caso, o grupo mostra ser um momento privilegiado se visto na ótica da ZDP, pois os modos e momentos distintos de aprendizagem dos componentes são propícios à apresentação de dicas e auxílios úteis ao aprendizado de todos. Para Elaine, Estagiária de Camila, “O grupo é muito importante para mim, lá eu consigo repensar algumas questões que na hora do atendimento ficam bloqueadas, mas como eles são meus parceiros eu tenho liberdade de me colocar”. Como se lê, as parcerias estabelecidas no grupo no momento mesmo da supervisão fortalecem a atuação profissional de Elaine, que se reinventa à medida que se sente acolhida pelos demais.

O relato de Flávia também parece ser sintomático do encontro com a supervisora e de como a parceria entre ambas tem contribuído para sua formação:

Eu estava insegura, aí ela [supervisora] me falou: “Olha, vai atrás, faz uma caixinha para ele com brinquedos, é uma forma de ajudar”. Aí nesse primeiro dia, você deixa a criança à vontade, para você perceber como é que ela lida com aquela situação nova, não fala nada. Deixa ela entrar. Se apresenta como terapeuta dela e, no final, você fala que aquela caixinha é dela e que ninguém mexe além de você (Flávia).

Ponderamos que, em algumas situações, o supervisor orienta e direciona os passos do aluno para que ele tenha segurança na hora de atuar como profissional. Ao guiar, o supervisor faz o aluno se sentir mais seguro em sua prática, cooperando para que o estagiário possa se desenvolver profissionalmente. Mas a supervisora precisa ficar atenta para alguns acontecimentos no momento da supervisão, pois apresenta ao aluno as nuances da atuação profissional, os conceitos, as teorias e um possível “jeito” de caminhar ou, dizendo melhor, de atuar profissionalmente, mas não seu próprio modo de pensar, pois é nas margens desses significados que o aluno vai se constituindo profissional.

Os relatos sugerem que uma finalidade imediata e central da relação entre professor e aluno é o ensino; a interação ocorreria na relação entre ensinar e aprender, explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados. Nessas condições, a mediação do docente é deliberada e planejada, pois ele compartilha, com seus alunos, sistemas conceituais instituídos, de modo a instigá-los a usar as operações intelectuais, as possibilidades sínica e os conceitos próprios do campo semântico da profissão. Para o aluno, essa relação de mediação é explícita, porque ele tem uma imagem socialmente estabelecida do papel do professor e do papel que se espera dele nesse contexto: o aluno pergunta, e o professor esclarece as dúvidas; o docente instrumentaliza o discente sobre o ser e fazer profissional — e este segue as indicações e explicações daquele. Nesse processo teórico-socio-histórico-cultural, a estagiária procura raciocinar com a supervisora, tentando reproduzir as reflexões e ações ensinadas por ela.

Outra parceria estabelecida no processo de subjetivação profissional da estagiária ocorre acontece quando supervisora a convida para ser parceira; assim, ela contribui para o processo de formação da aluna ao compartilhar processos da prática do psicólogo formado com a aprendiz em pleno processo de formação:

É uma pressão muito grande, do contexto hospitalar, em cima do psicólogo.

Então eu sinto que as estagiárias são pares com quem eu posso conversar com quem eu posso trocar ideia, desenvolver projetos. Os alunos são muito empolgados, e isso é muito bom (Rosa).

Na visão de Alice sobre essa parceria com a supervisora, “A Rosa [supervisora], ela compartilha muita coisa com a gente, ela fala das dificuldades que encontraremos no contexto hospitalar e nos pede sugestões em novos projetos. Isso é bem legal”. Para Rosa, a aprendizagem é mútua:

Me tranquiliza saber que o estagiário está lá, no hospital, pois precisa ter alguém lá que não é médico, que não é enfermeiro. Aí, depois, na supervisão, a gente pode conversar. Ele vai estar contribuindo comigo e eu para a formação dele. Ele não é o psicólogo, mas ele está lá.

Nessa lógica, a função do professor não é só institucional, mas também social. Além da apropriação de conhecimentos do aluno *sobre* a profissão, ela estimula a produção de conhecimento do aluno *na* profissão, isto é, na experiência da prática. Ao ressaltar a importância de ter outro profissional que não o médico e o enfermeiro, o docente atribui ao estagiário a figura do profissional psicólogo.

EXPERIÊNCIAS DA SUPERVISORA

Em nossos encontros com estagiárias e supervisoras, percebemos que as diversas experiências que estas relataram, também, favoreciam o processo de formação do aluno; mais que isso, sinalizaram um modo de compreender o processo de subjetivação profissional. As supervisoras mostram como suas experiências contribuem para a formação das alunas, as quais disseram, em seus relatos, como a prática profissional de sua supervisora contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico das estagiárias. No dizer da supervisora Rosa,

De primeiros atendimentos, eu vou fazendo o maior esforço para acompanhar junto [pausa] durante uma semana, mais de uma semana, ela vai estar comigo em todos os meus atendimentos. Aí a gente vai trocando e conversando, eu já vou trabalhando, já vou falando por que eu tô fazendo isso, por que eu tô falando assim. Eu vou perguntando também, dou oportunidade delas perguntarem e ir conhecendo o serviço.

Rosa sugere que a observação de sua prática pode ser um caminho ao processo de subjetivação profissional da estagiária, que vivencia as experiências profissionais com a supervisora e, depois, pode pensar, questionar, tirar dúvidas e, ao fazê-lo, constituir-se como psicóloga. Mais que ensinar procedimentos ordenados passo a passo, o supervisor assume a mediação na dinâmica da interação e no processo de formação do aluno. O professor entretece os dizeres em circulação, pois questiona o aluno, redimensiona seu raciocínio e o sistematiza numa organização acadêmico-científica, como afirma a estagiária Alice: “Quando a Rosa [supervisora] me fala de suas experiências e nos leva para ver como é que ela atende, eu fico mais segura porque parece que eu tô vendo como é que a coisa realmente acontece”.

Com efeito, a experiência da professora e sua própria atuação aproximam a estudante do fazer real do psicólogo; e nessa aproximação a troca de experiência é central: constitui o próprio objetivo dessa relação, porque possibilita ao aluno, sob orientação do professor, apropriar-se de modos de elaboração e de atuação da profissão — conforme sugere Camila: “Eu acho que eu sou assim, muito transparente, porque eu me coloco muito na supervisão. Euuento histórias minhas, euuento como foi meu processo de escolha, eucompartilho questões que eles estão vivendo”. Quando a supervisora expõe para sua estagiária sua trajetória percorrida, os erros e os acertos, esta pode ver e compreender que aquela também tem um percurso trilhado na profissão, que foi estagiária e que seu exercício profissional apresenta limites e possibilidades.

Ela, Marina [supervisora] falou assim: “Ih, minha filha, o tanto de coisa que eu faço errado até hoje! Aplico teste errado, falo um negócio que não tinha que falar. E aí, o que eu faço? Eu busco supervisão. Eu procuro até hoje, sabe, conversar com outras pessoas, buscar opinião”. Aí eu penso: “Ela que já ta aí muito na frente, uma pessoa que todo mundo admira, também erra, sabe? (Flávia)

Entendemos que a constituição de Flávia é mediada pela constituição de Marina, pois ao ver que a própria docente comete erros ela se percebe como ser real em processo constante de formação, com todos os percalços que fazem parte de um caminho. Eis por que afirmamos que um papel do supervisor é apresentar suas experiências profissionais aos alunos para que possam aprender com elas e ser incentivados a superar os obstáculos da formação acadêmica, realizando os ajustes necessários ao seu desenvolvimento e à constituição profissional.

RELAÇÃO ENTRE PROFESSORA E ALUNA QUE APROXIMA

A compreensão do processo de subjetivação profissional pode se ampliar mais se considerarmos outro elemento que vemos como importante: a relação entre supervisor e aluno no contexto do estágio — instância em que os laços são mais estreitos do que em sala de aula. Além de o supervisor se ocupar de um número menor de estudantes, ele precisa se voltar a aspectos importantes do processo de desenvolvimento profissional, como a apropriação de teorias e técnicas de forma coerente e integrada, e explorar aspectos da subjetividade discente envolvidos na aprendizagem. Acrescente-se que supervisor e estagiários expõem suas concepções pessoais e profissionais, tanto quanto seus receios e suas dificuldades, muito mais no momento da supervisão do que numa situação de sala de aula, de ensino de uma disciplina da grade curricular. Isso porque — diz Moita (1995, p. 115) — “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagem, um sem fim de relações”.

Sobre essa relação, as estagiárias entrevistadas assim se referem:

As trocas com a Rosa [supervisora] são validas para minha formação. Eu tento estabelecer uma troca de informações, ver o que eu preciso melhorar. Eu acho que eu aprendo mais assim, com uma relação mais próxima (Alice).

Ela é uma pessoa assim, uma mãe mesmo, ela tem aquele jeitinho que parece que é a mãe da gente, né? É muito bom o jeito dela (Flávia).

A troca, a relação maternal, o jeito acolhedor transformam a concepção que os alunos têm dos docentes como seres “intocáveis” e dá mais liberdade à relação entre professor e aluno, além de facilitar o processo de aprendizagem e formação. Se — como diz Pino (2005) — as “relações sociais” se convertem em funções psicológicas, então poderíamos pensar que a relação entre supervisor e aluno estagiário contribui para o processo de construção profissional porque o aluno apreende significativamente a palavra do professor, que assume papel de destaque nesse momento do desenvolvimento.

As supervisoras traduzem seu papel na formação dos alunos nestes termos:

O meu papel, eu acho que é de escada, escada. Eu acho que mãe, professor, supervisor, psicólogo, eu misturo essas quatro coisas pra ser supervisora. Eu acho que o serviço dessas quatro figuras na sociedade é de escada. A gente tem que apoiar pro outro subir e chegar mais alto que a gente. Eu tenho que ensinar tudo o que eu sei, tudo o que eu já errei eu explico para eles: “olha, eu errei quando eu fiz isso, e isso, e isso, então não repitam meus erros” (Marina).

[...] eu tenho uma relação muito próxima, mas sem perder esse lugar de... de professora, de supervisora. É pra que não fique muito banal e nem muito... que é pra me resguardar, né? (Camila).

A prática pedagógica de orientar entre o adequado e o inadequado, a relação próxima e a mistura de papéis — mãe, professor, supervisor, psicólogo — mostram a capacidade do docente que quer ficar próximo de seu estagiário e contribuir para seu processo de subjetivação profissional. Ao assumir o papel de “escada” como ponto de apoio para o aluno, o professor oferece um suporte tanto emocional quanto profissional, que contribui para que o aluno tenha

tranqüilidade quando precisar do auxílio do supervisor. Nessa relação, a proximidade ajuda no desenvolvimento do aluno, processo do qual os docentes estão cientes, como sugere este relato:

[...] eu tenho que estar ali apoiando, dando sustentação para eles fazerem melhor que eu [...] a gente tem que ensinar o aluno a ouvir [...] o supervisor tem que ensinar a escutar o sofrimento do paciente. Essa escuta tem que ser muito bem feita e muito bem treinada. Eu acredito que no momento que eu ensino eu aproximo o aluno de mim (Marina).

Consideramos que a afetividade ao mesmo tempo envolve e integra a dimensão cognitiva do processo ensino-aprendizagem, e acaba ficando mais explícita na relação supervisora-estagiária.

No subtema relação com a estagiária o processo de subjetivação profissional é constituído pelas parcerias estabelecidas entre alunas (pares) e alunas e supervisora, a experiência da própria supervisora e pela relação professora e aluna. Vimos que a afetividade também é elemento importante para a construção profissional.

4.1.3 Subtema 3 — “mediação”

Este bloco enfoca o auxílio pedagógico no processo de subjetivação profissional, sobretudo o suporte oferecido pela supervisora à estagiária no percurso acadêmico discente.

MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Para uma supervisora entrevistada nesta pesquisa, o estagiário “[...] ainda não é psicólogo, mas está lá”. Essa afirmação deixa entrever que o processo de construção profissional ocorre não só quando o aluno inicia seus estágios, porque começa bem antes de seu ingresso formal nessa etapa.

Para Rego (2003), o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro: responsável pela atribuição de significado à realidade e pela apresentação dessa realidade ao indivíduo. Pino (2005) se refere a essa mediação noutros termos: para ele, o desenvolvimento do ser humano aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiramente, no social, depois no psicológico; em primeiro lugar, entre as pessoas, depois no interior dos indivíduos; e, “[...] graças à mediação do Outro²¹, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens” (Pino, 2005, p. 32). Assim — diz esse autor —, a constituição de cada indivíduo resulta da “transposição” de planos da internalização do plano social para o pessoal. Nesse caso, nas interações sociais, o aluno vai se constituindo profissionalmente, deixando, nesse processo de relação social, marcas por onde passa, as quais compõem igualmente seu processo de constituição profissional.

Dito isso, no contexto do estágio, a supervisora exerce uma mediação atenta para envolver a estagiária, fazê-la se comprometer com as atividades que constituem a realidade da profissão que vai exercer:

[...] eu já tinha tido contato com elas antes [...] cada aluno é de um jeito, e eu vou meio que acompanhando, assim, o andamento do aluno [...] ela está bem interessada, comprometida [...] o que eu exijo de estagiária é isso: comprometimento, para que eu também possa fazer o meu trabalho de professora, de ensinar (Rosa).

Como se pode deduzir, o reconhecimento e a identificação do outro atravessam o processo de constituição profissional; e nessa relação entre o eu e o outro o estudante vai se formando, vai se reconhecendo, vai se identificando e se constituindo psicólogo, como deixa entrever esta passagem:

²¹ Esse autor grava a palavra outro com inicial maiúscula com base em Hegel e Lacan.

Ela é extremamente correta, assim, com as coisas. Então, desde o primeiro dia, ela já avisou para a gente que nós teríamos que mudar nossa postura diante das coisas que a gente ia encontrar. Ensinou muito sobre ética (Flávia).

Percebemos que um dos papéis assumidos pelos professores na formação profissional do graduando de Psicologia é desenvolver as capacidades cognitivas e afetivas: proporcionar ao aluno a aprendizagem de si como profissional, como pode depreender deste relato:

Como é que a gente vem trabalhando: primeiro eu faço uma discussão muito grande, assim, para apresentar qual é o papel dele enquanto estagiário, o que é isso, como é experimentar esse lugar do psicólogo frente ao grupo. Então, nós tentamos fazer toda essa discussão pra poder entender que olhar eles têm, como é que eles vão trazer para o atendimento, para o contato com o outro. Isso é o que eu venho cuidando muito. Eu digo para eles que, primeiro, a gente precisa aprender a escutar esse jovem que está na nossa frente, precisa aprender a conversar com ele, porque eles têm uma fala muito particular e, por mais que eles estejam próximos dessa faixa etária — que eles tenham saído, que tenham deixado os 16, 17 [anos] há pouco tempo —, eles precisam aprender a conversar com eles de outro jeito, porque agora eles estão em outro papel. Então, a gente vem fazendo todo esse trabalho com eles, de descoberta de aprendizado, de conhecer (Camila).

No processo de formação profissional mediado pelo supervisor, o aluno se constitui como profissional e aprende um novo jeito de ser, de se ver, de se comportar e de falar, porque a profissão exige. Ele comprehende que é preciso adotar uma nova postura, com respaldo em referenciais teóricos que possam sustentar uma prática ética e socialmente compromissada. Nessa lógica, o professor — diz Facci (2009) — precisa ter clareza da força do conhecimento científico na transformação da consciência do aluno; precisa mergulhar na teoria para

compreender como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. Noutros termos, “[...] para que o professor possa humanizar o aluno é preciso que antes ele seja humanizado, ou seja, que ele se aproprie dos conhecimentos já produzidos pelos homens” (Mazzeu, 1998 citado por Facci, 2009). Para Saviani (1991, citado por Meira, 2007), a prática do professor como trabalho educacional é vista como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno o processo de humanização produzido histórica e coletivamente pelo homem. Eis por que é preciso que o professor identifique os elementos culturais e os profissionais a ser aprendidos pelos alunos para que se tornem profissionais.

No contexto da supervisão de estágio, tarefa do professor é árdua, pois precisa ensinar os elementos teóricos e práticos de uma profissão, incentivar o interesse pelo exercício profissional e instigar o desenvolvimento cognitivo e afetivo do estagiário — que se encontra em um momento importante e delicado de sua vida, a saber: o da constituição de sua subjetividade profissional na vivência ímpar do estágio na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

— Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas.*

No início de minha trajetória acadêmica, questionei meu processo de constituição profissional e a função do estágio em tal processo. O questionamento se traduziu em algumas indagações: como sei se já sou uma profissional, e não uma — ainda — estudante? Como o discente de Psicologia vai se tornando um profissional psicólogo? Como o estágio contribui para o desenvolvimento do ser profissional? O estágio pode auxiliar na escolha da área de atuação? Que significação o estágio tem para o aluno em formação? Que condições sociais, históricas e culturais compuseram e compõem a vida do aluno em sua trajetória de subjetivação profissional?

Uma curiosidade incômoda suscitou meu interesse em tentar respondê-las, o que exigiu reformulá-las segundo um olhar mais crítico e fundamentado em uma perspectiva teórica que permeasse os domínios da formação psicológica do ser humano e seus vínculos com o mundo objetivo — a saber, a teoria histórico-cultural conforme a vêem autores como Vigotski. Tal reformulação e fundamentação ocorreram no mestrado em Psicologia, que mostrou ser um caminho viável para construir uma resposta — não a cada uma delas, mas a uma única questão problematizante que abarcasse tais indagações. Cheguei à subjetivação profissional.

Assim, busquei aqui compreender, por meio da história oral, o processo de subjetivação profissional de graduandas de Psicologia de uma universidade pública de Minas Gerais durante os estágios profissionalizantes. As reflexões sobre esse tema expostas aqui tendo em vista tal compreensão indicam só *um* jeito de ler analiticamente os dados construídos com as estagiárias participantes da pesquisa. Estamos certos de que há *outras* possibilidades analíticas porque vimos que o processo de subjetivação profissional é, também, concreto e singular, porque constitui as histórias de vida pessoal e profissional de cada sujeito. Logo, a trama resultante dos diversos fios que ligam tais histórias — que ligam os relatos — mostra ser polissêmica, porque está repleta de singularidades que configuram muitas possibilidades de entender a dinâmica da formação do profissional psicólogo.

Essencialmente, identificamos como as relações sociais estabelecidas com o outro se entrelaçam, formando um emaranhado de vozes na própria singularidade de cada sujeito: o outro imprime marcas concretas na construção acadêmica dos estudantes de Psicologia durante os estágios. Buscamos compreender esse momento seguindo vozes que consideramos centrais: a das estagiárias e a das supervisoras. Reconhecemos marcas produzidas no estudante em formação, tais como a escolha pela profissão, experiências pessoais, relações estabelecidas com as supervisoras e os pares, a atuação profissional, aspectos institucionais no processo da formação acadêmica e o profissional em constituição. Verificamos que o processo de escolha do curso de Psicologia se relaciona com as trajetórias de vida de cada estudante — nas quais a família figura como elemento importante da constituição do processo de formação. O relato das estagiárias reitera a importância das relações sociais na constituição da subjetividade, em particular na escolha da profissão.

Impôs-se a presença do terapeuta como representação de uma parte dessas relações da vida profissional das estagiárias. Com sua mediação, o psicoterapeuta lhes deu auxílio para desenvolver pensamentos e sentimentos ainda carentes de apoio para ganhar uma forma

lógico-racional e, depois, ser internalizados por elas em sua trajetória acadêmica e profissional. Aí se vê que, na relação de aprendizado e subjetivação profissional, a troca de experiência é fundamental; constitui o próprio objeto de tal relação, porque possibilita ao aluno orientado pelo professor e seus pares se apropriar de modos de elaboração e atuação profissional. Isso porque o estágio constitui circunstâncias plausivelmente representativas da prática profissional — porém, ainda como parte do curso — nas quais o aluno estagiário pode desenvolver competências básicas (teóricas, metodológicas, instrumentais e éticas) para realizar suas atividades práticas e, assim, refletir criticamente sobre a realidade social, educacional, política e econômica do meio social.

Creamos que a trajetória profissional do aluno deve supor o contato cognitivo com áreas diferentes da atuação profissional na psicologia, mediante aulas, visitas ou palestras; assim como é importante ele poder escolher a área em que vai estagiar, pois a significação que o outro — aqui, o professor — dá à abordagem teórica pode influenciá-lo em sua escolha. Acreditamos que a rigidez institucional solidifica as relações entre professor e discente, refletindo diretamente na formação do estagiário; mas também que as regras dificultam e paralisam a interação e o processo de ensino e aprendizagem na relação de professor com aluno. Entre uma e outras, a técnica adotada pela abordagem teórica usada pelas docentes ganha relevo como significativa e enriquecedora do processo de constituição profissional,

As estagiárias internalizaram a dinâmica da perspectiva ampliando-as para o momento prático do curso, e os conceitos aprendidos transformaram seu desenvolvimento cognitivo nos estágios profissionalizantes. Internalizaram elementos teórico-metodológicos da prática do psicólogo e, aos poucos, modificaram as formas de usar sua linguagem e seu comportamento de leigas para fins específicos da profissão de psicólogo. Assimilaram o papel das supervisoras no momento da supervisão, isto é, a mediação essencial para orientar as estagiárias de modo que tivessem condições de se introduzir gradualmente no âmbito da

atuação com segurança. Assim, mais que ensinar procedimentos, as supervisoras assumiram uma mediação intencionalmente pedagógica na dinâmica da interação e no processo de formação das alunas estagiárias.

Enfim, cabe salientar que o processo de formação do futuro psicólogo é constituído por determinações múltiplas que vão além do âmbito acadêmico — apontam o rompimento da dicotomia profissional-pessoal, que tem caracterizado a graduação. Dito de outro modo, numa perspectiva histórico-cultural, a apropriação do conteúdo teórico e prático necessário à formação do psicólogo precisa ter sentido não só pessoal, mas também coletivo para o jovem que ingressa na universidade. Vemos isso como forma de ele integrar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, suprindo as necessidades da população e efetivando uma psicologia que respeite sua trajetória histórica como ciência e as condições concretas em que a profissão ocorre.

Com esta reflexão, esperamos ampliar o *corpus* de estudos acadêmicos sobre o processo de subjetivação profissional dos psicólogos. Esperamos que nossas considerações sirvam de guia para outras pesquisas que permeiem essa questão: por exemplo, o cuidado que a universidade precisa ter com a formação dos futuros profissionais, oferecendo respaldo para a formação continuada do supervisor de estágio como condição para que o estagiário possa desenvolver, de fato, um exercício profissional com qualidade e compromisso ético com a sociedade.

REFERÊNCIAS

- Aguirre, A. M. B. et al. (2000). A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicologia USP*, 11(1), 49–62. Recuperado em 8 de agosto de 2007, de <<http://www.scielo.br>>.
- Almeida, S. F. C. (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (43–57). Campinas: Alínea.
- Araújo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: Martínez, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.
- Barreto, V. S. (2008). *As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia.
- Bock, A. M. B. (1999). *Aventuras do barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez.
- Bock, A. M. B. (2001). A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. (Org.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (163–78). São Paulo: Cortez.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigações qualitativas em educação — uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade — lembranças de velhos* (3. ed.) São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Brasil (1942). Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. *Diário Oficial da União*.

Recuperado em 26 de setembro de 2010, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

Brasil (1947). Lei nº 28, de 15 de fevereiro de 1947. (1947, 25 de fevereiro). Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 18 de setembro de 2010, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

Brasil (1962). Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 19 de setembro de 2010, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>.

Brasil (1967). Ministério do Trabalho. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 19 de setembro de 2010, de <<http://secom.to.gov.br/m/noticia/beneficios-da-nova-lei-de-estagio-foram-discutidos-em-palestra/25662>>.

Brasil (1970). Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 25 de setembro de 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm>.

Brasil (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 26 de setembro de 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/L5692.htm>.

Brasil (1972). Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Institui, em caráter nacional, a bolsa de trabalho. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 26 de setembro de 2010, de <<http://br.vlex.com/tags/decreto-69927-1972-196170>>.

Brasil (1976). Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1976. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau no Serviço Público Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 19 de setembro de 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm>.

Brasil (1977). Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 18 de setembro de 2010, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>>.

Brasil (1982). Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 19 de setembro de 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D87497.htm>.

Brasil (1994). Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 25 de setembro de 2010, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L8859.htm>>.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 248, 27.833–41. Recuperado em 19 de setembro de 2010, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

Brasil. CNE/CES. (2004). Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da*

- União*, 18 de maio de 2004, Seção 1, 16–17. Recuperado em 19 de setembro de 2010, de <portal.mec.gov.br/index.php?>.
- Brasil (2008). Lei nº 11.788 de 25/9/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, 26.09.2008. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 18 de setembro de 2010, de <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/>>.
- Bronowski, J. (1983). *Arte e conhecimento — Ver, imaginar, criar*. (Trad. Artur Lopes Cardoso). São Paulo: Martins Fontes.
- Facci, M. G. D. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In Marinho-Araujo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (155–201). Campinas: Alínea.
- Fontana, R. A. C. (2000a). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.
- Fontana, R. A. C. (2000b). *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21 (71), 116–131. Recuperado em 15 de julho, 2011, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200005&lng=pt&nrm=iso>.
- González Rey, L. F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia — caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson Learning.
- Leite, S. A. S (Org.). (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Marinho-Araújo, C. M. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Marinho-Araujo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (107–131). Campinas: Alínea.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.
- Matos, M. A. (2000). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo inFormação*, (4),4, jan./dez.
- Recuperado em 13 de julho, 2011, de <<http://editora.metodista.br/psicologo1/psi01.pdf>>.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulação com a psicologia da educação. In: Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. (Org.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (27–62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e trans-formação. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora.
- Nunes, L. G. A. (2005). *No cotidiano da escola (pública): algumas contribuições da psicologia escolar para a prática de professores das séries iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia.
- Oliveira, V. F. (2005). Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História Oral*, 8(1), 91–106.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola — cultura escola e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.
- Sadalla, A. M. F. A. et al. (2004). Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: Azzi, R. G. & Sadalla, A. M. F. A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (47–91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea; Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Universidade Federal de Uberlândia. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967.
Recuperado em 18 de setembro de 2010, de <<http://www.reitoria.ufsc.br/estagio/legislacao/>> port1002.html>.
- Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Psicologia. Coordenação do Curso de Psicologia. (1997). *Normas regulamentares de estágios profissionalizantes do Curso de Psicologia — Formação de Psicólogos*. (Aprovadas pelo CONSEP em 5 de dezembro de 1997).
- Vigotski, L. S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1988). *A formação social da mente* (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929 (traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, por A. A. Puzirei). *Educação & Sociedade*. (21)71. Recuperado em 30 de outubro de 2010, de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, trad.). São Paulo: Ícone.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar do estudo intitulado “O Processo de Subjetivação Profissional Durante os Estágios Profissionalizantes em Psicologia”, realizado pela aluna Viviane Silva Pires, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Declara estar ciente de que este estudo tem a finalidade de conhecer como o estudante de Psicologia vai se constituindo psicólogo durante os estágios e, assim, contribuir para os estudos sobre processos de formação profissional.

Sua aceitação significa que concorda em conceder entrevistas que serão gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, dá seu consentimento para publicações científicas dos dados construídos na pesquisa, após sua revisão das transcrições. As pesquisadoras o deixarão ciente de que as gravações estarão sob a responsabilidade das mesmas e serão destruídas após o término da pesquisa.

Você está sendo assegurado de que este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde e nenhum ônus. Você poderá se beneficiar dele com a oportunidade de ter um espaço onde possa conversar sobre o processo de constituição profissional durante os estágios profissionalizantes. Declara também que:

Você aceita, voluntariamente, e sem remuneração, a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;

Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento que desejar, sem que isso lhe cause prejuízo;

Você está sendo assegurado de que suas informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, cujos resultados sempre serão divulgados de forma a não expor sua identidade, garantido o anonimato das informações;

Você poderá entrar em contato com os responsáveis* pela pesquisa para tratar de qualquer questão relacionada à sua participação nesse estudo, caso julgue necessário.

Pesquisadoras: Viviane Silva Pires

Assinatura:_____

Silvia Maria Cintra da Silva

Assinatura:_____

Participante:

Assinatura:_____

Uberlândia, ____de _____ de 20__.

*Pesquisadoras responsáveis:

- Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – Av. Maranhão, 1720 - Bloco 2C - Campus Umuarama - Uberlândia-MG. Fone: (34)3218-2235 - E-mail: silvia@ufu.br

- Viviane Silva Pires – Rua Jozino Pereira Carrijo, 139, Jardim América, Uberlândia-MG. Fone: (34) 3158-8335 - E-mail: vivianesilvapires@yahoo.com.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) – Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 11 - Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG. Fone: (34)3239-4531

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

Universidade Federal de Uberlândia

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Avenida João Naves de Ávila, nº. 2160 - Bloco J - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG – CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131

e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 686/09 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO

CEP/UFU 366/09

Projeto de Pesquisa: O processo de subjetivação profissional durante os estágios profissionalizantes em psicologia.

Pesquisador Responsável: Silvia Maria Cintra da Silva

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

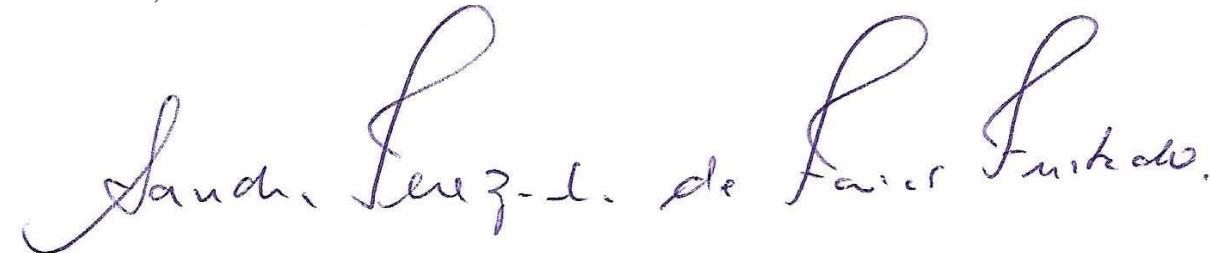
c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO

Data de entrega do relatório final: fevereiro de 2010.

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 27 de novembro de 2009.



Profa. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado

Coordenadora do CEP/UFU

Orientações ao pesquisador

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o

aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista.