



Estágio em Psicologia Clínica e supervisão em Serviços-Escola de Psicologia: caracterização e avaliação de estagiários

Clinical internship and supervision in Psychology School Services: the characterization and evaluation of trainees

Rosina Forteski Glidden (orcid.org/0000-0003-1521-8240)¹

Claudia Daiana Borges (orcid.org/0000-0003-2060-0014)²

Bruna Bisewski (orcid.org/0000-0002-8356-9993)³

Caio Fernando Zimmerman Corrêa (orcid.org/0000-0002-1407-5105)⁴

Crisley Fabiane Zastrow (orcid.org/0000-0002-4201-1571)⁵

Resumo

No estágio clínico o estudante de Psicologia aprende técnicas de intervenção e avaliação e amplia seu conhecimento sobre os fenômenos psicológicos. Assim, a supervisão é um fator decisivo para o desenvolvimento teórico e prático do estagiário. Foi objetivo desse artigo conhecer aspectos relacionados a características dos atendimentos, da formação e da supervisão de estagiários em seus estágios clínicos. Participaram 14 estudantes de Psicologia de duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma pública e uma privada, do sul do Brasil. Foi utilizado um questionário e na análise foram geradas medidas descritivas, como frequência, porcentagem e médias. Os resultados mostraram diferenças e aproximações entre o estágio vivido por alunos da IES pública e da privada. Os alunos avaliaram positivamente a relação com a supervisão e como extremamente importante o estágio clínico desenvolvido no SE para a aprendizagem de habilidades que os formarão como profissionais de Psicologia. Conclui-se pela necessidade de promover escuta e acolhimento dos alunos na supervisão.

Palavras-chave: Estágio. Serviço-Escola. Atendimento psicológico. Supervisão.

Abstract

In the clinical internship, Psychology students learn intervention and evaluation techniques and expand their knowledge of psychological phenomena. Therefore, supervision is a decisive factor in the trainee's theoretical and practical development. This article aimed to learn about aspects related to the characteristics of the attendance, training, and supervision of trainees during their clinical internship. A total of 14 psychology students from two Higher Education Institutions (HEI), one public and one private, in southern Brazil took part in the investigation. A questionnaire was used, and descriptive measures, such as frequency, percentage, and means were employed in the analysis. The results showed differences and similarities between the internships experienced by public and private HEI students. Students positively evaluated the relationship with supervision and stated that the clinical internship process at the university services as extremely important in the learning of skills that will shape them as Psychology professionals. In conclusion, there is a need to promote the listening and embracing of students during the supervision process.

Keywords: Internship. Psychology school services. Psychological services. Supervision.

¹ Univille, São Bento do Sul, Brasil. E-mail: rsforteski@gmail.com.

² Estácio - IDOMED, Univinci e UniSociesc, Jaraguá do Sul, Brasil. E-mail: claudia.daiana@gmail.com.

³ Univinci, Guaramirim, Brasil. E-mail: brunnbisewski@gmail.com.

⁴ Univinci, Guaramirim, Brasil. E-mail: caio.fzc@gmail.com.

⁵ Univinci, Guaramirim, Brasil. E-mail: crisleyzastrow@gmail.com.

O estágio profissionalizante em Psicologia pode ser definido como um conjunto de atividades desempenhadas por estudantes de graduação, regularmente matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES), sob a orientação de profissionais qualificados. O objetivo dessas atividades compreende a aprendizagem de aspectos específicos da profissão e também daqueles relacionados à cultura e à sociedade. Constituindo-se como uma atividade de interface entre a vivência acadêmica e o exercício profissional, o estágio possibilita a problematização da realidade (Conselho Federal de Psicologia, 2013). Nessa direção entende-se que, para além da simples aplicação da teoria, é preciso compreender o estágio como uma oportunidade de realizar atividades que contribuem para a formação de um profissional crítico e reflexivo (Santos & Nóbrega, 2017).

A profissão do psicólogo é regulamentada pela Lei 4.119, que em seu Artigo 16 expõe sobre a obrigatoriedade de as Instituições de Ensino de Psicologia oferecerem atendimento clínico à população, aberto ao público, disponibilizado de forma gratuita ou sob alguma remuneração (Brasil, 1962). Os estágios em Psicologia frequentemente são desenvolvidos nos Serviços-Escola (SE) de Psicologia, que, entre as diferentes possibilidades de atividades de estágio, oferecem os estágios-clínicos. O foco do presente trabalho se refere propriamente ao estágio na clínica tradicional, envolvendo atendimentos individuais. Os SEs são responsáveis pela articulação dos estágios supervisionados e sua instalação deve ser prevista no projeto de curso de toda IES, de modo a responder às demandas que a formação do psicólogo imprime (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

A supervisão no estágio clínico tem como objetivo desenvolver habilidades específicas no aluno, fortalecer a conduta ética e promover mudanças necessárias no comportamento e na postura do aluno, buscando reforçar o aporte teórico já adquirido e capacitar o aluno para a prática profissional (Barreto & Barletta, 2010). Tais prerrogativas foram reafirmadas na Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia publicada em 2019, que salienta a necessidade de o estágio possibilitar a articulação teórico-prática e reforça o compromisso ético e científico da profissão (Brasil, 2019).

A complexidade e a diversidade de aportes teórico-metodológicos e de intervenções psicológicas que envolvem o processo de formação elucidam a importância da supervisão e a necessidade de o supervisor ser um profissional bem capacitado e com conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para que ele consiga alinhar o PPC com o trabalho desenvolvido nos estágios (Conselho Federal de Psicologia, 2018). Entende-se que o supervisor em Psicologia Clínica deva ter experiência de trabalho na área, sendo que alguns Conselhos Regionais atualmente discutem a definição de um tempo mínimo de quatro anos, e ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com o aluno supervisionado (Gauy, Fernandes, Silveiras, Marinho-Casanova & Löhr, 2015).

A supervisão do estágio clínico, além de resguardar a qualidade do atendimento oferecido ao usuário, é um espaço efetivo de formação e de articulação entre a teoria e a



prática profissional (Sei & Paiva, 2011). A supervisão proporciona aos alunos o desenvolvimento da maturidade pessoal, postura ética, capacidade de leitura e conceituação, além do conhecimento de protocolos específicos da área clínica (Barletta, Fonseca & Delabrida, 2012). A realização das intervenções clínicas possibilita que o aluno perceba a importância das técnicas para uma relação significativa com o usuário (Tavora, 2002).

Em conformidade com as diretrizes que regem a formação do psicólogo no Brasil, a supervisão de estágio representa um momento crucial na formação profissional, quando o aluno, acompanhado por um profissional capacitado, desenvolve ações concernentes ao ofício de psicólogo. Espera-se que o estágio supervisionado insira o aluno na práxis profissional, possibilitando reflexões sobre aspectos técnicos e éticos da sua atuação e capacitando-o para intervir frente a diferentes demandas (Ximenes & Barreto, 2018). Contudo, tal preparo do aluno demanda um acompanhamento individualizado e criterioso de cada situação, o professor supervisor deve ser qualificado, membro do corpo docente e dispor de uma carga horária adequada para a supervisão (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

O supervisor precisa ter uma postura empática e assertiva de modo a viabilizar um clima que favoreça o compartilhamento, por parte dos alunos, de erros, dificuldades, frustrações e potencialidades (Barreto & Barletta, 2010). Assim, ele deve ser um profissional não apenas com excelência na formação, mas também capaz de manejar as angústias, dificuldades e sofrimentos dos estagiários (Sei & Paiva, 2011), uma vez que o desgaste emocional pode dificultar a ocupação do lugar de psicoterapeuta pelo aluno (Lopes & Castro, 2018).

Frente às dificuldades pessoais que envolvem o estágio clínico, embora não haja consenso, alguns autores defendem a necessidade da psicoterapia individual do estagiário (Kichler & Serralta, 2014; Lopes & Castro, 2018). Tal recurso foi indicado pelos estagiários participantes do estudo de Lopes e Castro (2018) como uma importante ferramenta para seu desenvolvimento como psicoterapeutas. Esse dado também foi verificado no estudo de Kichler e Serralta (2014) que, ao investigar as percepções de universitários sobre a psicoterapia pessoal e sua influência na formação em Psicologia, identificou que 98,3% dos participantes consideravam a psicoterapia pessoal de extrema ou de muita importância para a formação do psicólogo.

Considerando a relevância do estágio clínico em Psicologia para a formação do profissional psicólogo e dos entrelaces possíveis de sua qualidade com a supervisão e as características de cada estágio, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho conhecer aspectos relacionados a características dos atendimentos, da formação e da supervisão de estagiários em seus estágios clínicos desenvolvidos em SEs de Psicologia.

Método



Esta é uma pesquisa quantitativa, ou seja, que buscou investigar variáveis numéricas. Trata-se também de um estudo descritivo em que os dados são apresentados e analisados sem a manipulação direta do pesquisador nas variáveis; e transversal, pois investiga o fenômeno em um período específico do tempo.

A análise de dados foi realizada por meio de frequências, médias e desvio padrão. Os resultados foram discutidos à luz da literatura pertinente. A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Parecer número 2.795.215. Na sua execução, foram consideradas as normas da Resolução 466/12, que regulamenta pesquisas com seres humanos. Os participantes receberam as devidas explicações sobre a pesquisa e aceitaram participar após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi assinado em duas vias, uma via assinada ficou com cada participante.

Instrumento, local e procedimentos de coleta de dados

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado composto por questões fechadas de múltipla escolha. As questões avaliativas, feitas no modelo de escala Likert, tinham opções de cinco itens de respostas que variavam de ótimo a péssimo e de extremamente importante a extremamente sem importância. A aplicação da pesquisa ocorreu em duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma privada e uma pública. Inicialmente foi realizado o contato com a coordenação dos cursos de Psicologia de cada IES, em seguida as coordenações dos dois SEs foram contatadas para apresentação da pesquisa e organização dos procedimentos de coleta, iniciando por uma seleção dos estagiários que estavam dentro dos critérios de inclusão da pesquisa.

Havia três critérios de inclusão dos participantes: ter realizado no mínimo um semestre de estágio clínico no SE, este estágio ter sido voltado à área clínica, e ter idade igual ou superior a 18 anos. Na IES privada os alunos foram convidados por e-mail e a aplicação foi feita individualmente, em uma sala reservada. Na pública os alunos também foram convidados por e-mail, porém os questionários foram deixados na recepção do SE, dentro de um envelope que continha também duas vias do TCLE, já assinadas pelos pesquisadores, um questionário e uma fita para lacre do envelope após preenchimento.

Participantes

Participaram da pesquisa 14 estudantes de Psicologia de duas Instituições de Ensino Superior (IES) do sul do Brasil, sendo sete de uma pública e sete de uma privada. A maioria estava no nono (n=5) e décimo (n=4) semestres. Um dos participantes, da IES pública, estava no sétimo, um da privada estava no oitavo e um relatou estar no décimo primeiro. A maioria dos participantes (n=11) era do sexo feminino.

Em relação à idade foi observada uma variação de 19 a 31 anos (M= 24,6 anos, dp=3,31). Quando considerados os participantes por tipo de IES, obteve-se uma média de idade menor na pública (M=22,5, dp=2,2) em relação à privada (M=26,7, dp=2,9), sugerindo

que os estudantes da IES pública iniciaram sua graduação mais cedo. Estudo realizado por Felicetti, Cabrera e Costa-Morosini (2014) em uma faculdade privada do Rio Grande do Sul, apontou que 71,6% dos alunos ingressantes tinham entre 17 e 20 anos. A questão da idade de ingresso e sua relação com o tipo de IES parece ser uma questão que demanda ampliação das investigações para sua compreensão.

Dos 14, oito participantes estavam trabalhando. Destes, seis eram da IES privada. Os estudantes trabalhadores da IES privada relataram jornadas de 44 (n=3), 40 (n=1) e 30 (n=1) horas semanais. Os dois estudantes trabalhadores da IES pública relataram trabalhar 20 horas semanais. Estes dados apontam para uma maior inserção do estudante da IES privada no mercado de trabalho, o que pode limitar sua disponibilidade para as questões acadêmicas, demandando maior criatividade do aluno e da IES na organização das atividades de estágio.

Outros estudos também apontam a prevalência de alunos que trabalham durante a graduação (Felicetti et al., 2014; Yamamoto, Falcão & Seixas, 2011). Na pesquisa de Felicetti et al. (2014), com 198 graduados de uma IES comunitária, 93,3% dos alunos que estudavam também trabalhavam. Os participantes relataram que devido à carga horária de trabalho as atividades da faculdade se acumulavam e tinham que ser realizadas nos fins de semana. Desistir do trabalho não era uma possibilidade, pois o emprego custeava as despesas dos estudos, o sustento próprio e o da família.

De maneira semelhante, todos os participantes do estudo de Zago (2006) exerciam algum tipo de atividade remunerada em tempo integral ou parcial. Aqueles que tinham carga horária maior que vinte horas relataram dificuldades em conciliar estudo e trabalho. Já outros tinham uma carga horária mais flexível, em torno de vinte horas semanais, na forma de bolsa de treinamento, bolsa trabalho, estágio ou iniciação científica. Estes alunos que prestavam serviços dentro da própria universidade, porém, apropriaram-se com maior intensidade da cultura acadêmica, obtendo maior desenvolvimento durante a sua formação.

Diversas situações criadas pela relação estudo e trabalho dificultam a trajetória do aluno. Uma das mais proeminentes é a escassez de tempo para destinar à graduação. Assim, frente à realidade destes alunos, emerge a demanda de ajustamento das IES no sentido de promover políticas de permanência eficientes (Maier & Mattos, 2016). Oliveira e Bock (2016) chamam a atenção para o processo de desigualdade social que marca o ensino superior, tal desigualdade relaciona-se diretamente com a própria escolha do curso.

Características dos atendimentos

Considerando o total de participantes, obteve-se o dado de que a maioria já tinha atendido por dois semestres (n=8), seguido de um semestre (n=5) e uma pessoa tinha atendido por três. A maior parte dos estudantes iniciou os atendimentos no oitavo (n=5) e no nono (n=4) semestres. Na IES pública, dois participantes iniciaram atendimento antes deste período (sexto e sétimo) e na privada, apenas um (sétimo).

Na Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, no Art. 22, é expresso que os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis, básico e específico, cada um com sua carga horária própria. Cada estágio supervisionado específico deverá incluir o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos característicos de cada ênfase proposta pelo projeto de curso (Brasil, 2004).

Na revisão das DCNs está exposto que 20,0% da carga horária efetiva global do curso de Psicologia deve ser dedicada aos estágios supervisionados. Não há, entretanto, uma orientação em relação ao período de início dos estágios e a forma que estes devem ser distribuídos no decorrer do curso (Brasil, 2019), o que pode justificar a variação na distribuição dos estágios na grade curricular entre as diferentes IES de Psicologia no Brasil (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Na pesquisa realizada por Witter, Gonçalves, Witter, Yukimitsu e Napolitano (2010), sobre a formação do psicólogo no Brasil, foram investigadas 42 instituições, 71,4% privadas e 23,8% públicas. Os resultados demonstraram uma diversidade de grades curriculares, disciplinas, número de créditos e carga horária entre os cursos das instituições pesquisadas. Os autores atribuíram tal diferença à tentativa das instituições de ajustarem os cursos às características regionais.

Sobre a quantidade de usuários atendidos, obteve-se a média geral de 2,83 ($dp=1,29$) usuários. Separando por tipo de IES, obteve-se 2,14 ($dp=0,9$) na privada e 3,57 ($dp=1,27$) na pública. Os estudantes da IES pública atenderam, juntos, um total de 25 usuários, e os da privada, 15. Este dado sugere que os alunos da IES pública tiveram uma vivência mais expressiva em relação à experiência do atendimento clínico em comparação aos estudantes da IES privada.

Os alunos da IES pública também atenderam a uma diversidade maior de usuários, considerando as diferentes fases da vida (infância, adolescência e fase adulta). Na IES privada somente dois ($n=2$) atenderam mais de uma fase, na pública isto ocorreu em cinco, dos sete alunos. Sugere-se que este fato possa ter relação com a rotina de estudante trabalhador, que se mostrou mais expressiva na IES privada e que pode limitar o envolvimento acadêmico, ou ainda com a faixa etária com que os supervisores disponíveis trabalham.

Em um projeto de extensão desenvolvido no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), destinado à psicoterapia dinâmica breve, 27 alunos atenderam um total de 36 pacientes com idades entre 17 e 59 anos. Os alunos tiveram oportunidade de atender adolescentes, adultos e idosos (Azevedo, 2005). Atender a diversos públicos é um aspecto positivo para a formação do aluno. Porém, inúmeros fatores podem limitar o seu envolvimento na prática clínica supervisionada, especialmente em IES privadas, onde ele tende a trabalhar mais e, assim, ter menos tempo disponível para atividades

extraclasse. Porém, a quantidade de usuários atendida por aluno foi menor no estudo de Azevedo (2005), do que apontam as médias do presente estudo.

No estudo de Zago (2006) os resultados mostraram que a conciliação entre a carga horária de trabalho e os estudos influenciou alguns alunos no seu nível de participação e no seu desenvolvimento acadêmico. Outras limitações no processo de atendimento clínico e supervisão foram identificadas por Barreto e Barletta (2010) que verificaram entre os supervisores a queixa de que os alunos eram pouco comprometidos, imaturos e com conhecimento teórico e prático insuficientes. O confronto destas questões aponta para a necessidade de orientar os supervisores a conhecer a realidade ampliada de seus alunos, evitando rótulos e preconceitos.

Outro tema investigado foi a desistência dos usuários. Dos 14, nove estudantes já tinham experienciado desistências, sendo cinco na IES privada e quatro na pública. A maioria (n=6) teve apenas uma desistência. Porém, considerando o total por IES, constatou-se dez na privada e seis na pública. Um aluno da IES privada relatou experienciar a desistência de seis usuários.

Também foram investigadas as razões para a desistência dos usuários. Por questões éticas relacionadas à privacidade do atendimento optou-se por realizar esta investigação por meio de uma pergunta fechada com apenas duas opções de resposta: a) motivos relacionados ao usuário e b) motivos relacionados ao atendimento. Do total de estudantes que tiveram desistências (n=9), seis apontaram apenas motivos relacionados ao usuário e três apontaram motivos relacionados ao usuário e ao atendimento. Nenhum apontou o atendimento como única causa para desistência.

Outros estudos também verificaram a ocorrência de desistências de usuários (Cerioni & Herzberg, 2016; Mantovani, Marturano & Silves, 2010). A pesquisa de Beltani, Bazilio e Bezerra (2014) apontou uma expressiva maioria de razões relacionadas aos usuários para as desistências, na opinião dos estagiários do SE. Justificativas como 'não estarem preparados para a psicoterapia', 'falta de adesão' e 'resistência' ilustraram as falas. Sei e Colavin (2016) investigaram os motivos de desistência de usuários de um SE no Paraná e constataram que as razões mais frequentes foram as relacionadas a faltas injustificadas, não adesão à psicoterapia e problemas com o terapeuta ou com a instituição.

No estudo de Mantovani et al. (2010), o tempo de espera entre a primeira consulta e o primeiro retorno foi associado à desistência do usuário. Houve mais famílias desistentes entre aquelas que tiveram de esperar mais de três meses pelo primeiro retorno. Ou seja, o prolongado tempo de espera pode ter sido um potencializador dessa disposição, contribuindo para a desistência. Segundo Cerioni e Herzberg (2016) o fenômeno da desistência é multifatorial. Deve-se considerar o tipo de usuário, o grupo familiar, as condições culturais e socioeconômicas e as características da instituição e do terapeuta. Adicionalmente, a condução da primeira entrevista é muito importante para a adesão ou para a desistência.



Porém, a tendência do estagiário da presente pesquisa de identificar, majoritariamente, em questões externas ao atendimento e à sua conduta os motivos para desistência dos usuários pode sugerir uma resistência em realizar uma autorreflexão crítica. Tais questões demandam atenção da supervisão com vistas a ampliar o entendimento das implicações da relação terapêutica no processo psicoterápico. Além disso, conforme defendido por alguns autores (Kichler & Serralta, 2014; Lopes & Castro, 2018), a psicoterapia pessoal do estagiário pode contribuir na compreensão e no manejo desse processo.

Também foi investigado se os estudantes tinham oferecido alta para algum usuário. Seis responderam que sim. Destes, quatro eram da IES pública e dois da privada. Chama a atenção que destes seis, três atendiam há apenas um semestre, todos eles na IES pública. É possível que estes usuários tivessem sido reencaminhados para os estudantes de atendimentos anteriores. Porém, esta informação não foi coletada na pesquisa.

Abordagens teóricas e relação com a supervisão

Os participantes foram perguntados se faziam uso de abordagem teórica em seus atendimentos. A maioria (n=7) respondeu “sim”, cinco responderam “às vezes” e dois, “não”. Quando separados por tipo de IES, percebeu-se uma predominância do uso de abordagens teóricas na pública (n=5 sim; n=2 às vezes) em relação à privada (n=2 sim; n=3 às vezes). Somente na privada dois alunos relataram não usar abordagens teóricas. Estes dados apontam para a necessidade de o supervisor esclarecer a relevância do aporte teórico para a prática do psicólogo e de como ele se manifesta na dinâmica dos atendimentos e na compreensão dos casos atendidos, para além da aplicação de técnicas e estratégias de manejo. O aporte teórico do psicólogo direciona sua visão de mundo e do comportamento humano, perpassando assim todas as escolhas feitas no atendimento.

Foi perguntado também aos participantes que relataram usar abordagens teóricas sobre qual era a abordagem escolhida. Era possível selecionar mais de uma opção, se fosse o caso. Com seis menções (três da IES pública e três da IES privada), a abordagem psicanalítica foi a mais citada, três alunos utilizavam a centrada na pessoa (dois da IES privada e de um da IES pública), a sistêmica também foi a abordagem utilizada por três participantes (duas da IES pública e uma da IES privada). A abordagem existencial foi citada por dois participantes (um da IES pública e um da IES privada), já a analítico-comportamental, cognitivo-comportamental, Gestalt e Psicologia Positiva, tiveram uma menção cada.

Estes resultados indicam a predominância geral da abordagem psicanalítica, seguida da sistêmica e da centrada na pessoa nos atendimentos. Na IES pública, porém, observou-se uma maior coerência teórica dos alunos. Dos sete que utilizavam abordagem teórica, apenas um relatou usar mais de uma, centrada na pessoa e psicologia positiva, os demais relataram usar um aporte único. Na IES privada, dos cinco estudantes que disseram usar alguma



abordagem teórica, três apontaram apenas uma e dois optaram por um conjunto de aportes teóricos. Destes, um relatou usar três abordagens, existencial, centrada na pessoa e sistêmica; e o outro relatou usar quatro abordagens, existencial, psicanalista, cognitivo-comportamental e analítico-comportamental.

Foi perguntado, aos participantes que disseram fazer uso de abordagens teóricas, de quem foi a escolha da abordagem. A maioria (n=8) disse ter sido do orientador e quatro do próprio estudante, proporção marginalmente mantida quando considerados os resultados por IES. Este dado pode estar relacionado com a própria escolha do supervisor, que muitas vezes é motivada pela identificação teórica. Os dois participantes que optaram por mais de uma abordagem teórica na IES privada relataram que a escolha por elas partiu deles mesmos. No caso da IES pública, o participante relatou que a escolha foi do orientador. Adicionalmente, foi perguntado se os estudantes se identificavam com a abordagem, quando escolhida pelo orientador, a maioria (n=6) respondeu que sim, dois responderam que não.

No decorrer do curso o estudante de Psicologia tem contato com várias abordagens teóricas diferentes escolhidas por seus supervisores. A escolha do supervisor pode ter como critério sua própria identificação teórica (Tavora, 2002), ou também sofrer influência dos colegas, professores ou do conhecimento prévio do aluno sobre a teoria (Barbosa, Laurenti & Silva, 2013). A diversidade teórico-metodológica caracteriza a Psicologia enquanto ciência e profissão. Diferentes pressupostos teóricos postulam procedimentos e práticas diversas para atuar frente às mesmas demandas (Gondim, Bastos & Peixoto, 2010). A pluralidade teórica que demarca a atuação do psicólogo no Brasil pode explicar, em parte, a diversidade de abordagens relatada pelos alunos.

Estudantes concluintes do curso de Psicologia que participaram do estudo de Krug, Bastianello, Port e Hutz (2013) afirmaram que tinham um bom conhecimento das abordagens estudadas durante a graduação, entretanto, maior domínio foi atribuído às teorias comportamental e cognitivista. Diferentemente, a abordagem teórica mais utilizada pelos psicólogos brasileiros em sua atuação é a psicanálise (20,2%), seguida pela humanista (14,9%), comportamental (13,6%), sócio-histórica (12,8%) e cognitivista (12,7%) (Gondim et al., 2010).

O maior domínio em uma ou outra abordagem teórica durante a formação profissional pode estar associado à ênfase que a instituição destina para determinadas teorias em sua grade curricular (Krug et al., 2013). Porém, o uso associado de mais de uma abordagem teórica pode representar uma fragilidade no aprofundamento do conhecimento teórico durante a formação o que, por sua vez, repercutirá na posterior atuação do profissional psicólogo (Gondim et al., 2010).

Sobre o(a) supervisor(a) foram investigados aspectos como mudança, razões da mudança, frequência e tipo de supervisão e avaliação sobre a relação e o suporte provido por este profissional. A maior parte dos alunos relatou nunca ter mudado de supervisor(a)

(n=12) e que tinha encontros semanais com o(a) supervisor(a) (n=13). Quanto ao formato da supervisão, sete relataram ser grupal, cinco, individual e dois, às vezes grupal, às vezes, individual. Houve maior frequência de supervisão individual na IES privada (n=4) e de grupal na pública (n=5).

A supervisão em grupo tem se mostrado um recurso bastante utilizado no contexto do estágio clínico (Barbosa et al., 2013; Barreto & Barletta, 2010; Barletta et al., 2012; Sei & Paiva, 2011; Tavora, 2002). Para Sei e Paiva (2011), na supervisão em grupo o estagiário tem a oportunidade de ouvir as experiências dos colegas e aprender com elas. Deste modo, este formato possibilita a formação do aluno em suas diferentes características e necessidades. Na mesma direção, no estudo de Barreto e Barletta (2010) os participantes avaliaram que a supervisão em grupo viabilizava o contato com diferentes casos clínicos, ampliando sua experiência. Tavora (2002) destaca que na supervisão em grupo o aluno se espelha no outro ao construir sua própria identidade profissional.

A autoavaliação do aluno sobre sua relação com o(a) supervisor(a) e sobre o suporte que este profissional proporcionava aos atendimentos foi investigada por meio de uma escala Likert. No que concerne à relação, seis alunos da IES privada e um da IES pública a avaliaram como ótima, seis participantes (cinco da IES pública e um da privada) consideravam ter uma boa relação, um participante da IES pública avaliou a relação como regular, não houve nenhuma avaliação caracterizada como ruim. Sobre o suporte oferecido, quatro alunos (três da IES privada e um da pública) avaliaram como ótimo, outros quatro participantes (dois da IES pública e dois da privada) consideravam bom, já para outros quatro participantes, destes, três da IES pública, o suporte oferecido era regular. Um aluno da IES pública e outro da IES privada, avaliaram o suporte como ruim.

Os dados demonstram que, embora a maior parte das avaliações tenha sido positiva nas duas IES sobre a relação estudante-supervisor(a), houve uma tendência de os estudantes da privada de avaliar melhor a relação com o(a) supervisor(a). Na avaliação do suporte provido diferenças ficaram mais evidentes, uma vez que metade dos estudantes da IES pública avaliou o suporte entre ruim e regular, enquanto na privada a maior parte o avaliou entre bom e ótimo. Assim, apesar de perceberem como positiva a relação com o(a) superior(a), os alunos da IES pública se mostraram mais descontentes com o suporte recebido dele(a).

A literatura parece indicar posicionamentos ambivalentes por parte dos estudantes, sobre seu relacionamento com a supervisão. Para os participantes do estudo de Barbosa et al. (2013), o supervisor abria caminhos para compreensão dos casos, porém, também poderia deixá-los mais confusos e não oferecer muita ajuda. Muitos estagiários viam a supervisão como um momento de suporte emocional e de aumento de autoconfiança.

No estudo de Peixoto, Silveiras, Rocha, Monteiro e Pereira (2014) emergiram relatos dos alunos de problemas na supervisão, como falta de tempo para colocar questões sobre o caso e dificuldades pessoais do(a) supervisor(a). Entretanto, também surgiram relatos



positivos expressando que os supervisores com frequência emitiam comportamentos que favoreciam o aprendizado e o aprimoramento do estagiário, como apoiar o seu desejo de aprender.

O estudo realizado por Oliveira et al. (2014), teve como objetivo identificar impressões, tanto de supervisores como de seus estagiários, sobre a supervisão. Os resultados mostraram que a supervisão era bem avaliada pelos estagiários e também pelos supervisores. Contudo, foram destacadas algumas dificuldades por parte da supervisão, como o pouco tempo disponível, o excesso de atendimentos e a interferência institucional.

Os resultados da presente pesquisa em relação à supervisão desnudam uma demanda por ajustes na relação, mas também evidenciam o reconhecimento discente sobre a importância deste relacionamento e do suporte deste profissional. Como expõem Oliveira et al. (2014), a supervisão, ao mesmo tempo que tem como objetivo fundamental contemplar aspectos relativos ao aprendizado, também abrange aspectos relacionados à relação terapêutica, como vinculação, empatia, transferência e contratransferência.

O(a) supervisor(a) é visto pelos estagiários como alguém que proporciona o aprendizado e o aprimoramento das competências necessárias para a prática clínica (Peixoto et al., 2014). A supervisão realizada nos SEs tem função de promover ensino e aprendizagem em relação à prática profissional e a sua importância é assentida tanto por alunos, como por professores (Barreto & Barletta, 2010).

Características e avaliação da formação clínica

As disciplinas que o estudante cursa no decorrer da graduação são fundamentais para a construção da base teórica que alicerça seus atendimentos, juntamente com o suporte provido pelo(a) supervisor(a). Pensando nisso, foram investigadas quais disciplinas os estudantes consideravam que mais os auxiliaram nos atendimentos clínicos. As disciplinas foram categorizadas por semelhança de conteúdo, resultando nas seguintes categorias: Abordagens teóricas (8), Técnicas e metodologias (8), Disciplinas específicas de ênfases (4), Psicopatologia (2) e Aspectos desenvolvimentais, históricos e culturais (2).

Percebe-se assim que disciplinas relacionadas a abordagens teóricas específicas foram as mais mencionadas como importantes para a prática clínica. Dentre estas, se sobressaíram a abordagem sistêmica (n=3) e a cognitivo-comportamental (n=3). Em segundo lugar os alunos consideraram relevante as disciplinas relativas a técnicas e metodologias, tanto de intervenção, como de avaliação. Estão inclusas nesta categoria disciplinas relacionadas a aconselhamento e orientação.

Estes resultados apontam para a importância das abordagens específicas no curso. Na pesquisa de Ferranini e Camargo (2014) os estudantes atribuíram relevância à escolha da abordagem, pois ela permitia uma definição sobre o que é Psicologia e sobre quem é o psicólogo e seu campo de atuação. O processo de escolha, porém, era apontado como difícil e angustiante. Os alunos da pesquisa expressaram pressa em fazer a escolha, pois tinham o

entendimento de que a diversidade de aportes teóricos tornava o fazer do psicólogo confuso. Estas questões sugerem que a escolha e o aprofundamento teórico são processos positivos para os estudantes, pois possibilitam mais solidez de conhecimento e confiança na prática.

As DCNs expõem que entre as competências necessárias a serem desenvolvidas durante a formação do psicólogo está a capacidade de realizar diagnósticos (Brasil, 2004). Dos 14 participantes, oito relataram já terem realizado diagnósticos, cinco da IES privada e três da pública. Foi investigada também a autoavaliação da competência do estudante para realizar um diagnóstico. A maioria dos participantes (três de cada IES), avaliou sua competência como regular, quatro (três da IES pública e um da privada) a consideraram ruim, outros quatro participantes, todos da IES privada, avaliaram como boa sua competência para a realização de diagnósticos, ninguém avaliou tal competência como ótima.

Estes dados indicam uma tendência a uma autoavaliação mais positiva por parte dos estudantes da IES privada. Porém, em uma leitura geral, notam-se mais avaliações negativas dos estudantes em relação a sua competência para realizar diagnósticos. Essa percepção do estudante denuncia pouca confiança na sua formação teórica. Essa relação é observada no estudo de Barbosa et al. (2013), em que os estudantes de Psicologia relataram sentirem-se despreparados para atuar profissionalmente, experienciando a sensação de insuficiência em relação ao conteúdo teórico. Para Borsa (2016), uma formação pouco qualificada, do ponto de vista teórico e prático, em relação à realização de avaliação psicológica, resulta em problemas éticos relacionados ao processo de diagnóstico psicológico.

A avaliação negativa pode também indicar desatenção do aluno a processos pessoais que influenciam sua autoconfiança. Poletto (2003) explica que o psicodiagnóstico é um processo com objetivos e passos claros e um momento de fechamento. Para a autora, diante da novidade que constitui o atendimento clínico e das angústias características desta etapa, os estagiários desenvolvem fantasias diversas, que muitas vezes os paralisam. Nesta direção, é pertinente o entendimento de que, além do conhecimento teórico, o psicodiagnóstico demanda que o aluno tenha um bom autoconhecimento.

A avaliação da competência técnica (conhecimento teórico, conceitos, uso de técnicas etc) e pessoal (capacidade de empatizar, de não julgar, de oferecer escuta qualificada, de acolher etc) dos estudantes em seus atendimentos foi feita também por meio de uma escala Likert. Com um total de seis menções, e igual distribuição entre as IES, a avaliação mais frequente em relação à competência técnica foi a opção “boa”, seguida pela avaliação “regular”, com cinco respostas (quatro da IES privada e um da pública), dois alunos na IES pública avaliaram como ruim e um da privada avaliou sua competência técnica como ótima. Já em relação à competência pessoal, 11 participantes (seis da IES pública e cinco da privada) afirmaram ter boa competência, três participantes (dois da IES privada e um da pública) a consideraram ótima, nenhum dos respondentes avaliou tal competência como regular ou ruim.



Observa-se assim que, em relação à competência técnica, há uma proporcionalidade entre as IES. As maiores frequências ficam divididas nos fatores medianos, entre regular e boa. A IES pública parece apresentar, porém, uma maior distribuição nas pontas, pois dois alunos se consideraram ruins, e um, ótimo. Nota-se também que a autoavaliação sobre as competências pessoais foi mais positiva do que sobre as competências técnicas. Neste aspecto não houve autoavaliações negativas e a maioria (n=11) considerou ter uma boa competência.

A dicotomia entre as competências pessoais e técnicas fazem parte do processo de formação do psicoterapeuta. No decorrer do estágio clínico o aluno se depara com o fato de que ele próprio é o seu instrumento de trabalho, exigindo habilidade de escuta e de acolhimento. Durante esse processo de formação, o aluno vai desenvolvendo suas características enquanto psicoterapeuta e também uma proximidade entre suas habilidades pessoais e técnicas (Lopes & Castro, 2018).

Diversas habilidades são requisitadas do profissional psicólogo. As DCNs descrevem as competências e habilidades gerais que devem ser desenvolvidas pelo estudante de Psicologia, e estas incluem competências técnicas e pessoais como capacidade para tomar decisões, se comunicar, capacidade para investigação científica e prática profissional, capacidade teórico-metodológica, entre outras (Brasil, 2011). Ximenes e Barreto (2018) chamam a atenção para o fato de que, embora as IES tenham buscado oferecer uma formação que contemple as diretrizes no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos, muitas vezes o estágio clínico ainda é marcado por um modelo tradicional, médico e mecanicista.

A despeito da avaliação crítica em relação a sua competência técnica, os estudantes tiveram uma avaliação positiva em relação aos benefícios que seus atendimentos proporcionavam aos usuários. Dos 14, 13 participantes responderam que percebiam que seus atendimentos traziam melhorias para os usuários. Uma participante da IES pública relatou ainda não ser capaz de fazer esta avaliação: *“não consigo avaliar isso ainda. Tenho muitas dúvidas em relação à efetividade do meu atendimento”* (P10).

O estágio pode ser visto como o primeiro passo em direção à criação da identidade profissional de psicoterapeuta (Barbosa et al., 2013). Sentimentos de dúvidas em relação à efetividade do atendimento realizado pelo estagiário podem ser usuais, considerando que este é um momento em que o aluno se depara com a necessidade de colocar em prática os domínios aprendidos durante a formação e este processo pode gerar insegurança (Krug et al., 2013). Entretanto, pesquisas demonstram a efetividade de seus atendimentos. Por exemplo, no estudo de Azevedo (2005), dos 31 dos usuários atendidos durante determinado período, 30 avaliaram positivamente a psicoterapia conduzida pelos alunos.

No estudo de Barbosa et al. (2013), que teve como objetivo compreender a percepção dos alunos do último ano do curso de Psicologia sobre o início da prática clínica, os participantes relataram terem aprimorado o fazer clínico durante o processo de estágio, o

que contribuía para a qualidade do atendimento oferecido. Essa percepção coexistia com sentimentos de frustração quanto à sua autoeficácia enquanto psicoterapeutas. Assim, a autoavaliação da eficácia do atendimento clínico pode conter nuances e paradoxos.

Por fim, a maior parte (n=13) dos estudantes avaliou como extremamente importante a experiência do estágio clínico no SE para a sua atuação posterior como psicólogo, em uma escala de cinco pontos que variou de “extremamente sem importância” a “extremamente importante”. Apenas um participante a avaliou como “muito importante”.

O estágio é visto como um momento crucial pelos acadêmicos, pois é quando se coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso (Barbosa et al., 2013). No estudo de Santos e Nóbrega (2017, p.525) com seis estudantes, os participantes expressaram como frutos do estágio a aprendizagem de “novas formas de relacionamento, estratégias para resolução de problemas, além de elementos para compreender o que é ser psicólogo”.

Ao longo do estágio no SE as competências terapêuticas do aluno são desenvolvidas. O estágio supervisionado proporciona a aquisição de habilidades práticas e interpessoais (Barletta et al., 2012), e cria condições para a aprendizagem de competências profissionais e pessoais necessárias para a atuação profissional (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

Considerações Finais

Os resultados obtidos no presente estudo permitiram caracterizar as experiências de estágio clínico de alunos de Psicologia, apontando diferenças e aproximações entre o estágio vivido por alunos de uma IES pública e de uma privada. Observou-se que os alunos da pública eram mais novos, atendiam mais pessoas e uma maior diversidade de tipos de usuários, a minoria tinha atividade laboral externa à graduação e aqueles que trabalhavam tinham uma carga horária reduzida quando comparados aos alunos da IES privada. Assim, as experiências de estágio dos alunos da IES privada parecem ser reduzidas em função da rotina de aluno trabalhador. Contudo, tal realidade não representa, necessariamente, uma limitação na qualidade da formação.

As abordagens teóricas emergiram como uma importante ferramenta no auxílio nos atendimentos. A maioria dos participantes apontou disciplinas relacionadas a abordagens específicas como as que mais os ajudaram. A abordagem mais utilizada foi a psicanalítica, porém, esta foi pouco mencionada entre as disciplinas que mais auxiliaram os alunos na clínica. Esta relação explica-se pelo fato de a abordagem teórica ter sido escolhida, na maioria expressiva dos casos, pelo(a) orientador(a). Ainda, mais alunos da IES pública relataram que seus atendimentos eram fundamentos em abordagens teóricas específicas e o faziam de modo mais consistente, com menos associações entre abordagens diversas.

A maior parte dos participantes relatou ter permanecido com o(a) mesmo(a) supervisor(a) ao longo de seus atendimentos. A supervisão ocorria, na maioria dos casos, semanalmente e em grupos. Este modelo pode ser explicado pelas vantagens que o grupo

provê, como a exposição coletiva de dificuldades e soluções, e o suporte de outros alunos. Este formato também pode ser favorável à disponibilidade de tempo do supervisor.

A relação entre estagiário e supervisão foi avaliada positivamente pelos alunos, o que sugere o reconhecimento discente sobre a relevância deste processo. Os alunos também avaliaram positivamente sua competência pessoal e mais razoavelmente sua capacidade técnica. Este dado se aproxima dos resultados sobre a autoavaliação dos alunos sobre sua capacidade de realizar diagnósticos, que também obteve avaliações mais negativas. O conjunto destas avaliações parece indicar que, embora os alunos se considerem pessoalmente preparados para os atendimentos, ainda relutam em confiar em suas capacidades técnicas.

A insegurança do aluno frente aos desafios da prática clínica, especialmente em relação a suas competências técnicas para o diagnóstico e intervenção, elucida a importância de fortalecer a formação para que esta viabilize maior conhecimento e, assim, maior segurança na atuação. Contudo, o desenvolvimento de competências e habilidades, requer, também, o desenvolvimento do próprio aluno enquanto sujeito e profissional, o que pode demandar, inclusive, um processo pessoal de psicoterapia.

Houve um reconhecimento absoluto dos alunos sobre a importância do estágio clínico desenvolvido no SE para a aprendizagem de habilidades que os formarão como profissionais de Psicologia. Questões relacionadas à autoconfiança e ao autoconhecimento podem limitar as potencialidades do estudante e, por isso, demandam uma abordagem acolhedora da supervisão, que abrace suas angústias, inseguranças e ansiedades. Ressalta-se ainda a necessidade da ampliação da noção de Psicologia Clínica nos cursos de formação, no sentido de expandir as possibilidades compreensivas de atuação nesse campo, e da constante formação continuada dos psicólogos clínicos.

A baixa quantidade de participantes e o tratamento descritivo dos dados são limitações do presente estudo e não permitem generalizações. Sugere-se a ampliação da amostra para uso de estatística inferencial em estudos futuros, bem como o aprofundamento das análises.

Referências

- Azevedo, M. A. S. B. (2005). Avaliação dos resultados de intervenções psicoterápicas breves na comunidade de Bauru. *Revista Ciência e Extensão*, 2(1), 1-12. Recuperado de: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/184/98
- Barbosa, F. D., Laurenti, M. A.; S., & Silva, M. M. (2013). Significados do estágio em psicologia clínica. *Encontro: Revista de Psicologia*, 16(25), 31-53. Recuperado de: <https://revista.pgskroton.com/index.php/renc/article/viewFile/2430/2329>
- Barletta, J. B., Fonseca, A. L. B., & Delabrida, Z. N. C. (2012). A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-

- comportamental. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(3), 153-167. Recuperado de: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/4714>
- Barreto, M. C., & Barletta, J. B. (2010). A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. *Cadernos de Graduação: Ciências Biológicas e da Saúde*, 12(12), 183-202. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300013
- Beltani, B. G., Bazilio, J. A. S., & Bezerra, P. F. C. (2014). *Levantamento da desistência dos atendimentos dos adolescentes no Serviço-Escola de Psicologia do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium*. Monografia de Graduação. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins. São Paulo.
- Borsa, J. C. (2016). Considerações sobre a formação e a prática em avaliação psicológica no Brasil. *Temas em Psicologia*, 24(1), 131-143. doi: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.1-09>
- Brasil. (1962). Lei n. 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 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm
- Brasil. (2019). *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia*. Ministério da Educação. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2011). Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2004). Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Cerioni, R. A. N., & Herzberg, E. (2016). Expectativas de pacientes acerca do atendimento psicológico em um Serviço-Escola: da escuta à adesão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 597-609. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001402014>
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2018). *Ano da Formação em Psicologia 2018: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. Brasília: CFP. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES->



[CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf](#)

- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2013). Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. *Carta de serviços sobre estágios e Serviços-Escola*. Brasília. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/publicacao/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola/>
- Felicetti, V. L., Cabrera, A. F., & Costa-Morosini, M. C. (2014). Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(5), 21-38. Recuperado de: <http://flacso.org.br/files/2017/04/v5n13a2.pdf>
- Ferrarini, N. L., & Camargo, D. (2014). O professor de psicologia diante da multiplicidade e diversidade teórica da Psicologia: lugar de incertezas e de desafios. *Psicologia: Ensino & Formação*, 5(1), 32-49. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100004
- Gauy, F. V., Fernandes, L. F. B., Silveiras, E. F. M., Marinho-Casanova, M. L., & Löhr, S. S. (2015). Perfil dos supervisores de Psicologia em Serviços-Escola brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 543-556. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-370300852013>
- Gondim, S. M. G., Bastos, A. V. B., & Peixoto, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Kichler, G. F., & Serralta, F. B. (2014). As implicações da psicoterapia pessoal na formação em psicologia. *Psico*, 45(1), 55-64. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1444>
- Krug, J. S., Bastianello, M. R., Port, A. K., & Hutz, C. S. (2013). Percepções de estudantes de psicologia sobre o domínio de teorias, áreas de exercício e atividades profissionais. *Psicologia: Ensino & Formação*, 4(1), 41-59. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612013000100004
- Lopes, J. S. S., & Castro, R. C. (2018). De estagiário à psicoterapeuta: sobre a descoberta de um novo lugar. *Quaderns de Psicologia*, 20(2), 141-158. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1444>
- Maier, S.R. O., & Mattos, M. (2016). O trabalhar e o estudar no contexto universitário: uma abordagem com trabalhadores-estudantes. *Revista Saúde*, 42(1), 179-85. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/2236583420477>
- Mantovani, C. C. P., Marturano, E. M., & Silveiras, E. F. M. (2010). Abandono do atendimento em uma clínica-escola de psicologia infantil: variáveis associadas. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 527-535. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000300010>



- Oliveira, A. dos S., & Bock, A. M. B. (2016). Escolha do curso por prounistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 303-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202970>
- Oliveira, M. S. et al. (2014). Supervisão em Serviços-Escola de Psicologia no Brasil: perspectivas dos supervisores e estagiários. *Psico*, 42(2), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.15417>
- Peixoto, A. C. A., Silveiras, E. F. M., Rocha, M. M., Monteiro, N. R. O., & Pereira, R. F. (2014). A percepção de estagiários em diferentes IES do Brasil sobre a supervisão. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 34(3), 528-539. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001482013>.
- Poletto, R. C. (2003). Demandas do processo psicodiagnóstico: considerações teóricas e clínicas sobre as vivências das estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(3), 2-9. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000300002>
- Santos, A. C., & Nóbrega, D. O. (2017). Dores e Delícias em ser estagiária: o estágio na formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 37(2), 515-528. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002992015>
- Sei, M. B., & Colavin, J. R. P. (2016). Desistência e abandono da psicoterapia em um serviço-escola de Psicologia. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 18(2), 37-49. Recuperado de: http://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=200
- Sei, M. B., & Paiva, M. L. S. C. (2011). Grupo de supervisão em Psicologia e a função de Holding do supervisor. *Psicologia: Ensino & Formação*, 2(1), 9-19. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100002
- Tavora, M. T. (2002). Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de Psicologia: A experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 121-130. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100015>
- Witter, G. P., Gonçalves, C. L. C., Witter, C., Yukimitsu, M. T. C. P., & Napolitano, R. (2010). Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia (CFP). *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Alínea.
- Ximenes, C. M. A., & Barreto, C. L. B. T. (2018). A supervisão clínica em Psicologia no contexto de clínica-escola no Brasil. *Perspectivas em Psicologia*, 22(1), 67-81. Recuperado em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/download/43017/22474/>
- Yamamoto, O. H., Falcão, J. T. R., & Seixas, P. S. (2011). Quem é o estudante de Psicologia do Brasil? *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232. Recuperado em:



http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-370. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>

Recebido em: 21/01/2020

Aprovado em: 12/04/2021