

O estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia no Brasil e as políticas educacionais

Jociane Marthendal Oliveira Santos¹
Paulo Gomes Lima²

Resumo: O presente estudo teve como objetivo contextualizar o estágio curricular supervisionado nos cursos de psicologia no Brasil e a sua centralidade, ou não, nas políticas educacionais. Entende-se o estágio curricular supervisionado como meio ou percurso formativo necessário ao futuro psicólogo visando à construção de sua identidade e exercício profissional. Esse processo ocorre durante e depois da formação e vai muito além da instrumentalização técnica. O caminho metodológico pautou-se por pesquisa de cunho qualitativo, utilizando-se referenciais bibliográficos e documentais sobre a área e estado do conhecimento. Os apontamentos finais nos mostram que aconteceram mudanças consistentes no Brasil acerca de normativas instrumentais para a implementação da nova lei de estágio e respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais na área de Psicologia. No entanto, deve haver um diálogo permanente quanto à formação do psicólogo, que não pode reduzir-se ao escopo tecnicista; ao entendimento de que a formulação e reformulação de práticas e embasamento epistemológico não podem deixar à margem realidades sociais e profissionais dos futuros psicólogos.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Psicologia; Práxis profissional

¹ Mestra em Educação pela UFSCar campus Sorocaba/SP. Membro atuante do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação (GEPLAGE/CNPq) UFSCAR - Sorocaba. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI (2009) e Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Uninter (2013). E-mail: jmarthendal@yahoo.com.br

² Pós-Doutorado pela UNICAMP. Doutorado em Educação Escolar pela - UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), Mestrado em Educação pela - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2001) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (1994). E-mail: paulolima@ufscar.br

Supervised curricular internship in brazilian psychology courses and educational policies

Abstract: Supervised curricular internships are considered a means or formative path to future professionals attending Psychology courses in Brazil. The aim of this study is to present the context of these internships and to evaluate if educational policies are central to them. Such internships, which happen during and after the students' formation, should build the professional practice and identity, and go beyond technical usage. The methodology followed a qualitative line through the analysis of bibliographies and documents. The outcome of the study showed there were consistent changes in Brazil regarding instrumental norms for the implementation of the new law for internships and respective National Curricular Guidelines in Psychology. However, there should be a permanent dialogue about how the psychologist's formation must not be reduced to a technician scope; also, concerning the composition and modifications of practices and epistemological basis that cannot marginalize social realities that are pertinent to future psychologists.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Psychology. Professional Praxis.

A formação inicial em cursos de graduação e a introdução de futuros profissionais no campo dos saberes e fazeres de suas áreas têm trazido como centralidade o desenvolvimento de pesquisas e discussões sobre a estrutura, funcionamento e aprimoramento do estágio curricular supervisionado como estratégia performativa acerca das solicitações de sua práxis, notadamente na área da saúde. Conforme Resolução CNS nº218, de 06 de março de 1997, dentre as categorias reconhecidas como profissionais da saúde de nível superior encontra-se o psicólogo tendo em vista "a importância da ação interdisciplinar no âmbito da saúde" (BRASIL, 1997).

O exercício da profissão do psicólogo somente pode ser desenvolvido pelo portador de diploma de formação em psicologia cujo currículo inclua a realização de estágio curricular supervisionado (ECS) ou, como comumente é designado, "estágio obrigatório". A este respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do psicólogo em seu artigo 19, prevê que o planejamento dos cursos de formação em psicologia deve necessariamente garantir, conforme Inciso X, o desenvolvimento de "práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado" (BRASIL, 2011).

Partimos do entendimento de que o estágio é componente e espaço apropriado para construção e aprimoramento da identidade profissional, onde teoria e prática se encontram e os percursos formativos podem ser aproximados, refletidos, reelaborados como crivo do processo científico e ela-

boração humana historicamente situada. Por contextualizar as políticas educacionais e os condicionantes sócio-históricos que permitiram a compreensão das problematizações que transversalizam os estágios curriculares supervisionados na área da psicologia no Brasil, compreendeu-se que modificações na legislação e regimentos em torno dos ECS acompanham os movimentos globais do capitalismo, requerendo da estrutura educacional brasileira no ensino superior estratégias no atendimento às demandas sociais e, por outro lado, às demandas do mercado a partir do ideário neoliberal.

O campo das políticas educacionais é marcado por mudanças no início do século 21 devido à reestruturação na formação profissional após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores e da “nova Lei de estágios”. Ao considerar a reforma do Estado capitalista, emergem tensões sociais e expectativas da comunidade acadêmica quanto à formação e preparação do trabalhador para um mercado de trabalho que solicita competências e habilidades mais amplas ao trabalhador polivalente, como destacaremos no decorrer do texto.

As políticas educacionais para o ensino superior no Brasil: condicionantes sócio-históricos

As políticas públicas podem ser compreendidas como o percurso da ação das autoridades constituídas para o enfrentamento e solução de problemas sociais, correspondendo, por tanto, a itinerários que conduzem ou podem conduzir à resolução de problemas enfrentados por uma sociedade (LIMA, 2016). Hofling (2001) caracteriza as políticas públicas sociais como o “Estado em ação”, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 31). A educação como setor específico no Brasil, e “um recorte das políticas públicas” (LIMA, 2016, p. 30), deve ser compreendida como uma esfera de planejamento de políticas e com intenções que subsidiam os planos de ação.

Para os que estudam as políticas públicas educacionais no Brasil é fundamental perceber não somente os programas de cada governo, mas os discursos e termos referidos nas reformulações das políticas, pois estas carregam ideologias que podem viabilizar ou inviabilizar os interesses do Estado em detrimento de agendas impostas por organizações ou por outros países. Os frutos de acordos realizados em prol do desenvolvimento da economia ou de quitação de dívida externa podem submeter e sujeitar as políticas educacionais como uma forma de negociação. Ao considerar este aspecto, Azevedo (2004, p. 59) afirma que não se pode desconhecer que o programa de ação (*policy*) pode tanto ser construído em função de decisões políticas (*politics*), como pode refletir as “relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade”. Nesta direção, a globalização veiculada pela dinâmica do capitalismo determina norteamientos no campo educacional.

A reforma de Estado proposta em 1990, acompanhou os eixos neoliberais disseminados no mundo e de forma enfática na América Latina, adentrando sem muita resistência no Brasil. Para Salum Jr. (2003) o alvo central dessas políticas seria o de diminuir a participação do Estado nas atividades econômicas e abalar alguns dos fundamentos legais do Estado nacional-desenvolvimentista, em parte assegurados pela Constituição de 1988. A materialização desses ideais foram as mudanças drásticas nas relações “entre mercado/Estado e a ordem de prioridades do Estado em relação aos segmentos socioeconômicos, tanto em termos patrimoniais como institucional (SALUM JR. 2003, p. 44). A educação sofreu alterações em todos os níveis através de intervenções e concessões nas políticas educacionais. Krawczyk (2005) afirma que na trajetória da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1988, “reformulando as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando assim a alteração da correlação de forças ocorridas na sociedade” (KRAWCZYK, 2005, p.808).

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) foram concedidas sanções que favoreciam a criação e o crescimento de um setor privado para o lucro, principalmente devido ao abrandamento das exigências (de renda e organização curricular), e a diversificação das instituições. Segundo Barreyro e Costa (2015, p. 21) o Brasil tinha a aparência de privatização, ou seja, implementou através das políticas públicas educacionais os financiamentos transferindo alunos de instituições públicas para o setor privado ganhando bolsas com subsídios do governo, resultando em aparente crescimento dos lucros privados. O governo agora injetaria dinheiro no setor privado, além de isentar diversos impostos a instituições privadas com fins lucrativos. Através das políticas de empréstimos para estudantes iniciadas em 1999, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil para o Ensino Superior) impulsionou 69,8% das matrículas em instituições privadas em 2002. A expansão do ensino superior por um processo de mercantilização no país colaborou para a transição desse sistema de educação no Brasil, que antes de 2010 era considerado de elite e tornou-se um sistema de massa (GOMES E MORAES, 2012).

Silva (2002) descreve como o estado brasileiro foi gradualmente abdicando das ofertas de serviços educacionais para o setor privado. Na década de 1980, com dívida externa, o Brasil e outros países da América Latina permitiram que o Banco Mundial e o Fundo Monetário assumissem a tarefa de enfrentamento do problema. Desta forma, os gestores internos das organizações tiveram acesso às estatísticas e dados sociais do país intervindo também nas políticas sociais, já que conheciam agora o mercado promissor dos serviços públicos para o investimento privado. Através da opção por um governo de viés neoliberal, as forças políticas e a mudança na concepção educacional pública no país estavam instaladas. É nesse contexto contraditório das políticas educacionais para o ensino superior no Brasil que se encontram os cursos de psicologia e seus respectivos estágios. As solicitações das Diretrizes Curriculares Nacionais e, depois, da Lei de Estágios marcaram tensões em relação a formação desses novos profissionais. A presença do estágio é notável em quase todas as DCNs garantindo uma

carga horária total significativa (MARRAN, 2012) o que demonstra a valorização das forças produtivas e o confronto que ronda o estágio entre aqueles que o defendem como interesse da escola e aqueles que querem por meio dele a obtenção da mão de obra barata (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Itinerário das legislações sobre o estágio no Brasil: algumas pontuações

De acordo com Cunha (1986), os primeiros cursos superiores surgiram em 1808 no Brasil e o ensino não tinha características universitárias. As universidades privadas começaram a surgir em 1889, ano da Proclamação da República. Até este momento, o desenvolvimento do ensino superior era lento e seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas (MARTINS, 2002). Mesmo com a independência política em 1822 quase nada avançou, pois a elite poderosa não via vantagens na criação de universidades. Martins (2002, p. 4) afirma que “a ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do governo central e dependia de sua vontade política”.

A partir Constituição da República (1891), a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. A formação do núcleo de ensino superior só teve início com a vinda da família real portuguesa, e seu desenvolvimento foi voltado para a formação profissional sob controle do Estado. Ainda segundo Martins (2002, p. 4), “o modelo adotado combinou o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal, [...] e o modelo napoleônico que contemplava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica”. A ausência de discussão e iniciativas em refletir as relações entre mundo do trabalho e educação no Brasil podem ser decorrentes do modelo de ensino pragmático adotado. A discussão é atual “especialmente quando refletimos sobre o espaço do estágio”, bem como a legislação que regulariza a relação entre trabalho e escola (SOUZA *et al.*, 2010, p. 132).

Segundo Zotti (2004), o pensamento pragmático persiste na relação entre educação e trabalho e na definição de “preparação para o trabalho”. A concepção atrelada é de “melhoria de vida” que perpassará por toda a vida escolar, mesmo que não haja conjuntura de profissionalização. As mudanças na matriz curricular geralmente ocorrem em momento de transição democrática e acabam por responderem a antigas reivindicações, o que não significa uma modificação de qualidade na condução da política educacional. Muitas das mudanças na educação do país também refletiram o contexto e interesses de cada época. A década de 1930 pode ser considerada como primórdio das legislações do estágio curricular e a aproximação das primeiras legislações criadas no Brasil. A ideologia política do nacional-desenvolvimentismo permeou o Brasil inaugurando a segunda etapa do desenvolvimento industrial (1930-1964) com o modelo “substituições de importações”. Em decorrência do crescimento industrial, o Estado passa a ser o principal centro de decisão da política econômica. Para atender ao novo modelo econômico, a educação escolar foi

considerada necessária para um maior número de pessoas a fim de desenvolver economicamente o país no contexto da industrialização/urbanização (ZOTTI, s/d).

O ensino, que se constituiu numa proposta pragmática, oferecia disciplinas tradicionais e disciplinas de caráter prático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física) além da formação para o trabalho, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões (XAVIER, 1990). Os estágios no Brasil na década de 1930 funcionavam à sombra de atividades escolares. Os registros de leis eram pontuais para atividades específicas de ensino, por exemplo o Decreto-Lei 20.294 de 12 de agosto de 1931 – que Autorizava a Sociedade Nacional de Agricultura a alienar uma parte dos terrenos do Horto Frutícola da Penha para a promoção do ensino das especialidades fruticultura, floricultura e horticicultura por meio da exploração agrícola. Situações como esta em todo o país podem ter motivado as discussões e criação das Leis Orgânicas do ensino, nos níveis secundário (formação geral e profissionalizante) e ensino primário nos anos 1937 a 1946. O ministro Gustavo Capanema empreende novas formas de ensino, regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino.

Segundo Souza, Oliveira e Bueno (2010), a partir da década de 1940 percebe-se as primeiras relações entre educação e trabalho, bem como a discussão e a implementação do estágio enquanto prática profissional de aprendizagem, contrariando o pensamento de que tal aproximação se deu somente na década de 1970. Colombo e Ballão (2014, p. 174) afirmam que “desde a década de 1940, diversas normas legais buscaram regulamentar o estágio no Brasil”. O Decreto-Lei nº 4.073/42, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino voltadas à indústria. Embora existisse formalmente uma lei, o estágio não se efetivava como ato educativo devido não prever a formalização entre escola e empresa. O Decreto-Lei diz: “Art. 48. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial” (BRASIL, 1942). Nesta Lei, o estágio foi concebido como “um período de trabalho” que angariava mão de obra de baixo custo devido às brechas na legislação e por considerar esta atividade “mero trabalho”. A figura do docente se faz importante, mas não há regulamentação quanto à forma como deve ser realizado este controle.

No final da década de 1960 o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002 “definindo a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa”, mas que favoreciam as empresas (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.174). Um de seus artigos enfatiza que,

Art. 2º - As empresas poderão admitir estagiários em suas dependências, segundo condições acordadas com as Faculdades ou Escolas Técnicas, e fixadas em contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, dos quais obrigatoriamente constarão.

- a) a duração e o objeto da bolsa que deverão coincidir com programas estabelecidos pelas Faculdades ou Escolas Técnicas;
- b) o valor da bolsa, oferecida pela empresa;
- c) a obrigação da empresa de fazer, para os bolsistas, seguro de acidentes pessoais ocorridos no local de estágio;
- d) o horário do estágio

Conforme a normativa, o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais; já o artigo Art. 3º estabelecia que não haveria vinculação empregatícia. Na década de 1970 encontramos outros decretos: o Decreto nº 66.546/70, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77. No primeiro, estabelecido em 11 de maio de 1970, foram definidos os estágios práticos para o ensino superior, mas somente para algumas áreas como engenharia e tecnologia e os cursos da área da saúde não foram contemplados na ocasião pela lei (COLOMBO E BALLÃO, 2014).

O Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975, regulamentou o estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal. Por fim, ao final da década de 1970 veio a Lei 6494/77, caracterizada como a primeira legislação que trata do estágio, pois considerava o aluno regularmente matriculado e frequentando o curso. Passou a existir o documento “Termo de compromisso entre a instituição de ensino e a instituição concedente” (MARRAN, 2012), mas somente com o Decreto nº 87.497/82 a lei 6494/77 foi regulamentada. Lembrando ainda que, na mesma década, através da Lei nº 5.692/71 (LDB) foram fixadas as diretrizes e bases da educação, impondo a profissionalização a toda escola secundária nacional, enfatizando a necessidade do estágio como fator complementar à formação do educando.

Nas décadas de 1970 e 1980, não foram observadas mudanças significativas na legislação quanto ao papel do estágio como elemento de formação para o estudante (SANTOS, 2019). Entretanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, nos anos 1990, “o estágio sofreu as primeiras intervenções em nível conceitual”, sendo que o conceito distinguia melhor “entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de um maior esclarecimento ou busca de aproximação entre o contexto da formação acadêmica entre o âmbito teórico e o prático” (MARRAN E LIMA, 2011, p. 3).

O alargamento na questão conceitual da legislação contribuiu para a não consideração do estágio como um elemento de formação plena do estudante e tal situação se perpetuou por seis décadas, de 1940 a 2000 (COLOMBO E BALLÃO, 2014), desde as primeiras legislações até a Lei no 11.788/08 (SANTOS, 2019). Com a aprovação das DCNs, o Estágio Curricular Supervisionado ganhou atenção especial, pois passou a representar uma das principais questões que compõem a agenda de discussões das instituições formadoras no processo de implementação de seus vetores em distintas áreas do conhecimento, como é o caso do ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação (MARRAN E LIMA,

2011). No ano 2000 o ForGRAD publicou o documento *O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível* como expressão de mudanças para os estágios.

Segundo Marran (2012), após a recomendação feita pelo Ministério do Trabalho com uma notificação recomendatória n. 741/2002 e as imposições das agências internacionais no contexto da reestruturação produtiva sobre as políticas educacionais no Brasil, as Instituições de Ensino Superior despertaram para a necessidade de repensar o estágio e, em 2002, o ForGRAD promoveu o I Encontro Nacional de Estágio, seguidos por mais quatro encontros até 2010. Um dos aspectos centrais na discussão referiu-se à articulação entre teoria e prática, superando as dicotomias entre elas. Diante do conjunto de fragilidades da legislação de estágio no Brasil, “aumentavam as solicitações sobre a necessidade de se elaborar uma nova legislação que fosse capaz de prever e promover mecanismos para evitar as situações em que o estagiário fosse visto com mão de obra barata” (MARRAN, 2012, p. 17).

O ForGRAD de 2004 chamou a atenção para a importância do estágio configurar-se como instrumento determinante da formação profissional do acadêmico, fazendo a articulação formação inicial e inserção social do profissional, o que só aconteceria mediante supervisões. Devido à precariedade de legislações que norteavam o estágio, a Comissão Nacional de Estágios do ForGRAD (2004) elaborou um documento estabelecendo alguns direcionamentos às IES que, mais tarde, fariam parte das reivindicações para a nova legislação, como o estabelecimento da carga horária máxima dos contratos de estágio não obrigatório, fixada em até 30 (trinta) horas semanais e não superior a (6) seis horas diárias por aluno e sendo compatível com o horário escolar, podendo ser admitido o máximo de 40 horas semanais desde que o estágio seja realizado fora do período letivo. Nesse sentido, o ForGRAD e seus direcionamentos foram fundamentais para o processo da Lei 11.788/2008 (MARRAN, 2012).

A Lei do Estágio (Lei no 11.788/2008) significou um avanço devido ao fato de o estágio ser concebido como componente curricular, e contribuiu para que se estabelecesse a relação entre o estudante e a empresa, evidenciando assim o processo pedagógico. Porém, esse processo foi árduo com a existência histórica de um confronto “entre aqueles que defendiam o estágio com foco no interesse da escola e os que focavam o interesse das empresas” (COLOMBO E BALLÃO, 2014, p. 172). Com a nova Lei os regimentos e normas foram melhor definidos sobre o posicionamento de professores, coordenadores, instituições e alunos na inserção da prática garantindo a finalidade do estágio como componente pedagógico e atendendo às necessidades dos profissionais preparados para o mercado de trabalho. Na ampliação das discussões sobre o estágio, a nova proposta veio como uma tentativa de atender à “aquisição dos conhecimentos exigidos e formação ética articulada aos parâmetros técnicos científicos, previstos pelas orientações do Sistema Único de Saúde – SUS, desde 1988” (MARRAN, 2012, p. 2).

Além disso, vale dizer que a lei trouxe controle e rigor tanto para o estagiário quanto para as empresas concedentes, com a exigência de relatórios dos estudantes a cada semestre, bem como a regulação da duração de estágio para até no máximo dois anos, e outras medidas (BRASIL, 2008). O tra-

tamento diferenciado dentro da empresa e a presença da escola como responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal foram as grandes mudanças na nova Lei (COLOMBO E BALLÃO, 2014).

Se por um lado a lei organizou as relações escola/empresa, trazendo rigidez aos acordos, defendendo o processo de aprendizagem e conceituando legalmente o estágio como pedagógico, por outro atende demandas da reestruturação produtiva. Tal cenário traz à tona duas questões referente ao período após a Lei: Houve melhoria na qualidade dos estágios? Os estágios passaram a contribuir significativamente para uma formação de qualidade? No início do percurso formativo, o indivíduo pode se deparar com o dilema em “consolidar uma formação ética ou atender às demandas advindas do capital” (SANTOS, 2019, p. 10). Ao considerar as questões levantadas, a próxima seção, discutirá as políticas reguladoras de estágio curricular supervisionado na graduação de psicologia no Brasil e de que maneira as mudanças contribuíram para essa área de atuação.

Estágio curricular supervisionado na graduação em psicologia no Brasil a partir de políticas norteadoras

O itinerário das políticas norteadoras de estágio curricular supervisionado (ECS) na graduação de psicologia desdobrou-se em pelo menos dois momentos: o primeiro, de 1940 até 1962, com a inserção de estágios universitários para obtenção de diplomas como resultado da regulamentação da profissão e currículo mínimo; e, o segundo, de 1962 a 2004, do momento da mudança do currículo mínimo para as novas diretrizes. É importante dizer também que o desenvolvimento da área da Psicologia como ciência e profissão deve-se muito à organização do campo universitário (FURTADO, 2012). Segundo Soares (2010), a história da psicologia (1900 a 1920) foi escrita por médicos devido aos estudos de psicologia experimental, métodos da psicologia, criminologia entre outros estudos que eram realizados nas primeiras faculdades de medicina no Brasil (Bahia e Rio de Janeiro). Apesar de a psicologia ter sido utilizada para tratamentos e estudos, foi só a partir de 1950 que foram criadas as cadeiras de Psicologia no campo médico.

Após este período, surge a fase das atividades dos educadores de sólida cultura científica e o trabalho das Escolas Normais (1920 a 1960). Dessa forma, fundou-se a Psicologia Brasileira através da dedicação à cátedra e da experimentação psicológica. Vale lembrar que a disciplina de psicologia nos currículos de pedagogia foi inserida com a Reforma de Benjamim Constant de 1890, sendo um marco para a inserção da psicologia na legislação nacional (SOARES, 2010). Os Laboratórios de psicologia que surgiram no final do século 19 foram importantes para o desenvolvimento da psicologia no país, tornando-se locais de intervenções baseados nos saberes de psicologia aplicada, “como importantes centros de capacitação do ensino de psicologia” (SEIXAS, 2014, p. 80). Através dessas iniciativas os

estágios em psicologia começaram a partir das especializações na década de 1940. Nessa época não existiam cursos de graduação em psicologia no Brasil. Para obter o diploma de psicólogo era necessário cursar outras graduações em 3 anos e realizar os estágios em serviços psicológicos. Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2015, p. 60) descrevem que a formação em psicologia “era desenvolvida através de cursos de especialização ou mesmo cursos breves de preparo técnico”.

Soares (2010, p. 20) ressalta alguns momentos importantes na legislação que outorgaram o diploma de psicólogo. Em 13 de abril de 1946 a Portaria nº 272 aprovou as instruções reguladoras da execução do disposto nos artigos 5º e 6º do Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. O artigo 1º da portaria se referiu aos diplomas de especialização, enquanto o artigo 5º do Decreto-lei de que trata desta Portaria se dirigiu para as formações de: 1) Psicólogo; 2) Físico; 3) Químico; 4) Biólogo; 5) Geólogo; 6) Geógrafo; 7) Historiógrafo; 8) Etnógrafo; e 9) Administrador Escolar. Em seu parágrafo único afirmou que os candidatos que pretendiam ter o diploma de especialização de psicólogo deveriam ser aprovados nos três primeiros anos do curso e no estágio em serviços psicológicos, a juízo dos professores.

No tocante à concessão de diploma para Psicologia Educacional, ocorreu no dia 13 de maio de 1946, através de Portaria nº 328 a qual ampliou as medidas expedidas pela Portaria nº 272 de 13 de abril do corrente ano. Para obtenção do diploma era necessário a aprovação nos 3 primeiros anos do curso de Pedagogia, aprovação em curso de Psicologia da criança e do adolescente, aprovação em Psicologia do Anormal, aprovação em curso de Psicologia da Personalidade, estágio em serviços de Psicologia Aplicada e frequência a seminário de métodos e pesquisas psicológicas (SOARES, 2010). Com este diploma já era possível o exercício profissional.

Vale acrescentar que as atividades de trabalho obtidas por meio de formação universitária eram chamadas no Brasil por volta de 1870 de “profissão” e depois “profissões liberais”, enquanto aquelas que não exigiam formação universitária, adquiridas na prática do ofício eram denominadas “ocupação”. Furtado (2012) baseado nas ideias de Coelho (1999) afirma que, no caso da psicologia, ela foi construída histórica e socialmente, não necessitando de regulamentação oficial para garantir a sua existência. Muitas foram as profissões/ocupações, hoje plenamente reconhecidas, que seguiram a mesma trajetória do reconhecimento social e que são respeitadas mesmo não sendo regulamentadas. Furtado (2012, p. 74) declara que “as profissões adquirem prestígio e são valorizadas de acordo com a necessidade social de suas funções e conhecimentos”.

A presença da psicologia no contexto universitário se deu na década de 1930 (SOARES, 2010; FURTADO, 2012). A disciplina “Psicologia aplicada aos problemas da educação” foi a primeira disciplina psicológica a ser introduzida no currículo de um curso universitário, em 1931. Essa disciplina foi destinada à formação de professores secundários ou professores de Escolas Normais, e fazia parte do currículo do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo (SILVA, 2010). No ano de 1947 foi criado um curso de especialização para a formação de profissionais aberto

aos graduados em Pedagogia, junto à cadeira de Psicologia Educacional. Silva (2010, p. 34-35) afirma ter sido este “o primeiro curso superior a fornecer espaço para uma formação mais voltada para a aplicação da Psicologia, que ainda era teórica, já que não havia serviços destinados a oferecer estágios e a prática da Psicologia em situações reais”.

Aos poucos os primeiros cursos de graduação em psicologia foram criados: primeiramente no Rio de Janeiro 1º de janeiro de 1953 (PUC-RJ); depois, no estado Rio Grande do Sul, em 30 de junho de 1953 (PUC- RS) (YAMAMOTO, 2006); e, finalmente, em São Paulo (USP) em 1957 (SILVA, 2010). Já a primeira pós-graduação nessa área foi criada em 1966, também na PUC-RJ, após a regulamentação da profissão em 1962 (YAMAMOTO, 2006; FÉRES-CARNEIRO, 2013). Esse histórico nos apresenta a morosidade com que os conhecimentos técnicos e práticos foram inseridos na formação de psicologia no Brasil até obter espaço na legislação do estágio universitário que contemplasse tais aspectos. Pode-se dizer que a maior urgência era conseguir as liberações de profissionais no mercado e nos centros acadêmicos. Porém, tanto para a concessão legal do trabalho quanto para as pesquisas na academia o estágio se fazia presente sem muitas regulamentações. Uma possível explicação é que “a maior parte dos estudos históricos realizados no país não tinha como foco a formação do psicólogo, mas sim a profissão ou a ciência psicológica” (SEIXAS, 2014, p. 76).

Em 1962 a psicologia foi instituída e regulamentada com seus dispositivos formais e 1975 marcou o fim do processo de profissionalização da psicologia no Brasil (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003). Em agosto de 1962 o estágio em psicologia foi instituído a partir da Lei nº 4119 (BRASIL, 1962a) que previa a sua realização acompanhado de observações práticas dos alunos em Instituições de suas localidades, a critério dos professores do curso. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 403/62 (BRASIL, 1962b), no qual constava a implementação do currículo mínimo – o primeiro currículo oficial no Brasil que instaurava a formação do psicólogo em três níveis além de prever as determinações de tempo e direcionamento de formação. Eram eles: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; b) licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia; e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional.

As modalidades bacharelado e licenciatura não possuíam exigências de estágios, somente a formação em psicologia deveria ter o estágio curricular, resultando no acréscimo de um ano em relação às demais modalidades para cumprir o mínimo de 500 horas de atividades de estágio desenvolvidas em situação real obedecendo à imediata supervisão dos órgãos responsáveis (BRASIL, 1962b). O currículo mínimo privilegiava o parcelamento de disciplinas como didática para a transmissão de conhecimentos e, consequentemente, os estudos realizados eram isolados dos problemas e dos processos concretos do contexto social; ou seja, a aprendizagem era realizada por meio do acúmulo de informações (SOUZA, 2009).

A crítica estendida aos currículos mínimos denunciava-os como “rígidos e ineficazes pelo Parecer n. 776/97”, bem como os programas de estágios que acompanhavam a “ideia fragmentária pre-

sente de forma difusa nas políticas educacionais” (MARRAN E LIMA, 2011, p. 3). No referido parecer, deferido em 3 de dezembro de 1997, o Conselho Nacional de Educação propôs maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais indo ao encontro da proposição realizada no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) de 1999, o qual assegurava que as IES poderiam ter um currículo mais amplo. O compartilhamento do ideário da flexibilização curricular de ambos foi assimilado e documentado nas instâncias executivas e responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país (CATANI *et al.*, 2001).

As DCNs surgiram mediante a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, transformando as políticas educacionais e estabelecendo “uma tipologia de homem correspondente” que modificava principalmente a formação de profissionais no nível superior (MARRAN E LIMA, 2011, p. 3). Portanto, são passíveis de críticas devido ao atendimento ao neoliberalismo e à redução de horas no total geral do tempo de estágios (SANTOS, 2019). Após a aprovação das DCNs pelo Ministério da Educação, em 1997, o SESu e o CNE criaram uma comissão de 17 profissionais da área da psicologia para compor a comissão de especialistas que apresentaria a reforma curricular. Essa comissão resolveu abrir o debate com entidades acadêmicas estendendo-o até 1999.

Após esse período, a minuta das diretrizes foi apresentada trazendo certas inconsistências entre o que a comissão propôs e a carta de Serra Negra de 1992, o que delongou ainda mais o debate. Em 2001 foi realizada uma audiência pública para discutir a nova proposta para as diretrizes. Desta audiência surgiram muitas dúvidas que dividiram as opiniões. Apesar das alegações da proposta ser um retrocesso às conquistas alcançadas, ela foi aprovada de imediato, o que gerou descontentamento e manifestações em frente ao Ministério da Educação. Houve, então alterações na comissão de homologação, a qual que recolou o documento para o debate. O Ministério da Educação, devido à resistência das entidades e a supressão de termos importantes discutidos, não homologou o documento fazendo-o retornar duas vezes à reescrita, abrindo novamente o debate que perdurou até a concretização da Resolução nº 8 CNE/ CES de 2004 (SEIXAS, 2014).

O autor considera as DCNs um avanço uma vez que o currículo mínimo apresentava três áreas clássicas na formação tornando esta unidisciplinar, clínica e conservadora (SEIXAS, 2014). Com o advento das DCNs de Psicologia, algumas mudanças substanciais foram requeridas na matriz curricular, dentre as quais a oferta do ECS somente no último ano, após serem cursadas todas as disciplinas teóricas durante quatro anos do curso. A proposta das DCNs era que a formação fosse organizada em núcleos comuns correspondentes às disciplinas, além da garantia de estágios básicos obrigatórios que transversalizassem o curso de Psicologia. Também foram requisitadas ênfases curriculares que correspondessem disciplinas e estágios profissionalizantes de acordo com as dimensões de atuação específicas que o aluno escolhesse cursar. Para Naves, Silva, Peretta, Nasciutti e Silva, (2017, p. 68) a normativa das DCNs “abriu possibilidades para uma maior articulação entre teoria e prática”.

Ao considerar algumas mudanças, as “Diretrizes Curriculares da Psicologia aboliram a divisão da formação em três habilitações. Adotou-se uma terminalidade única, isto é, a de psicólogo”, segundo a Resolução nº 2 de junho de 2007 do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), correspondente ao que em outros cursos é chamado de bacharelado. A formação em licenciatura segue agora outras diretrizes instituídas pela DCN n. 2 de 1º de julho de 2015, mas requer a prática de estágio de 400 horas. Conforme a Resolução CNE/CES nº 5 de 15 de março de 2011, que 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, faz saber: “§ 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino” (BRASIL, 2011).

Segundo Bernardes (2012, p. 221), os estágios da psicologia se estruturavam no Currículo Mínimo em três estágios tradicionais: psicologia clínica, psicologia escolar e psicologia do trabalho. Com as ênfases das DCNs, boa dos cursos fez uma redução de três para dois estágios, “pois vincularam os mesmos às ênfases, sob a condição de obrigatoriedade do curso de ofertar ao menos duas delas aos alunos. As ênfases, além de uma ou outra disciplina, foram reduzidas aos estágios”. O autor acredita que o ponto central aqui seja a expressão definidora de ênfases vinculada a caracterizá-las como os domínios consolidados da Psicologia, que são as áreas de conhecimento hegemônicas associadas diretamente aos campos de atuação que, historicamente, sustentam determinados modos do seu exercício profissional. As mudanças sugerem continuar com os saberes já consolidados existentes. Ou seja, essas mudanças não podem trazer noções novas, mas sim herdar certa racionalidade prática e produzir nos processos das reformas curriculares a hegemonia histórica da psicologia aplicada (BERNARDES, 2012).

Em relação aos estágios, a formação em Psicologia oferece estágios básicos e estágios específicos, os quais devem compor 15% da carga total do curso. A proposta das DCNs para um currículo generalista é de 4.050 horas, incluindo estágio, para a formação de psicólogo, enquanto para Licenciatura é de 3.200 horas, incluindo estágio, e também de 3.200 horas para Bacharelado. Porém o tempo de estágio nas modalidades apresentadas pelas DCNs é inferior ao tempo de 500 horas de estágio requerido pelo currículo mínimo (SANTOS, 2019, p. 11). Embora possa ter até 800 horas, não se pode ultrapassar o período de 5 anos de curso (LISBOA E BARBOSA, 2009, p. 732).

Para Hoff (1999, p. 20), em relação à duração dos estágios pós DCNs, “salienta-se uma duração anual menor, menos densa, da formação do psicólogo frente a outros cursos afins”, como Odontologia, Terapia Ocupacional, Medicina, Fonoaudiologia e Serviço Social. Para a autora, a diluição dos estágios em 5 anos “mascara a redução da carga horária total em relação ao atual currículo pleno de muitos cursos”. Os únicos indicativos encontrados para tais mudanças, segundo Hoff (1999, p.20), são os padrões de qualidade para cursos de graduação em Psicologia, pois, por se tratar de uma proposta de formação generalista, os estágios previstos antes pelo currículo mínimo e agora pelas DCNs são “insu-

ficientes". Outro caminho pode nos levar a compreender as Diretrizes Curriculares como "dispositivos tecnológicos produzidos a partir de certa racionalidade prática", que "caracterizam formas específicas de governo", como declara Bernardes (2012, p. 220).

A redução dos estágios (modalidades e carga horária) contribui para que os alunos vivenciem menor tempo de práxis como profissionais, exigindo a complementação da formação com cursos de especialização, o que descaracterizaria a formação generalista (SANTOS, 2019). Para Bernardes (2012, p. 222) a formação em Psicologia no Brasil "jamais foi generalista". O autor considera uma formação com dupla especialização precocemente estabelecida, localizada geralmente na atuação clínica e no "modus operandi centrado no indivíduo, individualizante e intimista". A formação do psicólogo não deve prescindir de ampla discussão e de incluir nas possibilidades do estágio modalidades que contemplem demandas sociais, conduzidas pelas instituições formadoras e professores supervisores responsáveis.

Considerações finais

As demandas e solicitações das políticas de estágio curricular supervisionado em psicologia condizem com o crescimento e ampliação dos cursos nos últimos anos. De acordo com o Inep (2017), o ensino superior apresentou 8.286.663 alunos matriculados. Das 2448 universidades, centros universitários e faculdades existentes no Brasil, 566 instituições oferecem o curso de psicologia e modalidades de psicologia, como a licenciatura. Em todo o país são 708 cursos de psicologia com aproximadamente 250.000 alunos.

O crescimento do número de cursos de psicologia no Brasil pode ser verificado em três momentos, segundo Lisboa e Barbosa (2009): o primeiro na década de 70, o segundo na década de 90, e o terceiro, na primeira década do século 21. O primeiro grande crescimento parece estar relacionado à Reforma Universitária realizada em 1968, momento da aprovação de uma enorme quantidade de cursos, principalmente na área de ciências humanas e Letras.

O segundo momento de crescimento, iniciado em 1997, se deve à promulgação da nova LDB que expressou uma estreita sintonia com o ideário e a agenda neoliberais, o que se traduziu, na prática, em ações de cunho mercadológico que privilegiam a quantidade em vez da qualidade do ensino. Lisboa e Barbosa (2009) declaram que essa rápida expansão dos cursos de Psicologia não esperou pelos professores qualificados e que a falta de qualificação docente transformou o currículo que já tinha seus inúmeros problemas em um ensino cheio de artificialidades. Em 2006 configurou-se o terceiro crescimento, que parece estar relacionado à promulgação da LDB de quase 10 anos antes que continuou a contribuir com as políticas que favorecem a soberania do mercado como gestor maior dos serviços do setor (LISBOA E BARBOSA, 2009).

Alguns dos problemas apontados nos cursos de psicologia após a mercantilização da educação superior foram: déficit na qualificação docente, carência de atividade de pesquisa nas instituições priva-

das e uma predominância do conceito médio (C ou 3) em todas as avaliações dos cursos (LISBOA E BARBOSA, 2009). Em decorrência da expansão das instituições privadas, muitos cursos funcionam à noite, porque exigem poucas instalações e têm à disposição recursos humanos de fácil recrutamento. Muitos cursos, apesar de abrirem no período matutino, vespertino ou integral, acabam por não as preencher, mantendo uma quantidade muito menor de estudantes matriculados nesses turnos. Segundo Lisboa e Barbosa, (2009, p. 732) a organização de turnos mais adotados nos cursos de psicologia é o “matutino e noturno”, mas verifica-se o predomínio do período noturno, quando oferecido. Os autores afirmam que que “a formação inicial do psicólogo brasileiro ocorre predominantemente à noite”.

Outra questão são as ofertas de estágios e formação teórica que se distancia da aplicação da técnica. Sendo assim, “a área clínica assumiu preponderância em relação às demais em função de sua aplicabilidade, já que as demais áreas apresentavam um viés de formação eminentemente teórico e de distanciamento da aplicação das técnicas, ou pela dificuldade de promoção de estágios” (SILVA, 2010, p. 56). Embora a formação profissional de Psicologia tenha sido construída e formada como profissão de atuação de clínica, restrita e prática individual privada, os cursos de Psicologia devem promover estudos sobre o mundo do trabalho e sobre a atividade de trabalho desenvolvida no Brasil, de modo a aproximar o futuro profissional da realidade, dos desafios, dos conflitos, oferecendo-lhe novas modalidades de estágios a fim de perceber variadas demandas (SANTOS, 2019).

É necessário que se ofereçam novas modalidades de estágio “com todas as provocações e desacomodações que isso implique” para os alunos e professores. A atuação da Psicologia possui fortes tendências históricas para se manter numa posição “alienada diante das necessidades da sociedade brasileira” (WOJCIEKOWSKI, 2013, p. 80). O aluno precisa conhecer a realidade da Psicologia no Brasil quanto à sua evolução científica com base nos estudos e atendimentos quaisquer das necessidades apresentadas pela realidade brasileira. Por isso, a proposta de formação e o início do percurso formativo devem exigir do aluno a inserção na realidade brasileira a partir da sua realidade particular e para além desta. Muitas vezes o aluno espera observar fenômenos psicológicos por meio dos quais possa fazer interpretações e aplicar as teorias clássicas aprendidas, porém, o que encontra são problemas sociais, como a pobreza (SANTOS, 2019).

Para Hoff (1999, p. 22) o eixo de conteúdos epistemológicos e históricos é inexistente nas DCNs, pois não há referência à Psicologia no Brasil. A autora cita que os alunos precisam se apropriar da história da Psicologia nacional e seu status atual. Devem também se atentar à ampliação das áreas tradicionais (clínica, escolar, organizações), incluindo a área comunitária/ institucional e as várias demandas de atuações como a psicologia jurídica, psicologia hospitalar, postos de saúde, ambulatórios de saúde mental, psicologia dos esportes, do trânsito. Considera também que o aluno deva conhecer as interfaces e os conflitos com outras áreas, como se pode perceber em situações atuais envolvendo psicopedagogia, recursos humanos, terapia holístico etc. Além disso, o aluno deve conhecer a rea-

lidade brasileira tanto nos compromissos da formação como entre os tópicos dos conteúdos. Para Wojciekowski (2013, p. 80), muitos alunos não conseguem sair das práticas tradicionais devido ao não rompimento com uma lógica assistencial.

Segundo Pereira e Pereira-Neto (2003), embora a área clínica seja preferida pela maioria dos psicólogos, o mercado se encontra saturado, por isso é preciso que no início do percurso formativo dos alunos de psicologia sejam apresentadas outras áreas de atuação que vêm se expandindo. Conforme diz Yamamoto (2012), embora a Psicologia tenha alcançado um bom crescimento, inclusive no número de profissionais, em outras áreas de atuação, como na saúde, não se percebem tantos sinais de desenvolvimento. O autor deixa claro que as atividades mais exercidas no setor público são aplicação de teste e psicodiagnóstico, ou seja, atividades clínicas. A formação e as práticas profissionais em Psicologia ainda não visualizam o alcance social e o compromisso político. Além disso, quando as práticas profissionais não estão alinhadas à determinada abordagem teórico-metodológica e voltadas para a transformação social, são consideradas desqualificadas, pois contribuem para a “ação política do psicólogo a ser recolocada sempre no âmbito individual” (YAMAMOTO, 2012, p. 13).

Corroborando com Yamamoto (2012), Dimenstein e Macedo (2012) declaram que a atuação da Psicologia no SUS, especialmente com os serviços de atenção primária à saúde, bem como de saúde mental, colocam a profissão em uma realidade ainda distante da formação que se conhece. Discutem sobre as ferramentas de trabalho e o aparato teórico-técnico da Psicologia que são utilizadas no SUS com comunidades de baixa renda e sobre a efetividade da atuação dos psicólogos. Para os autores, essa situação sugere que muitas demandas deveriam incluir intervenções interdisciplinares que contassem com a atuação de equipes multiprofissionais.

A inserção dos psicólogos no SUS ocorreu no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980 devido ao movimento da Reforma Sanitária e Psiquiátrica. Inúmeras contratações foram realizadas expandindo o atendimento psicológico na saúde pública do país, mobilizando essa categoria através aproveitamento da implementação de ambulatórios decorrente do momento político. Por outro lado, o trabalho clínico tradicional, por não apresentar grande significado social, foi alvo de inúmeras críticas, pois o trabalho era destinado a uma pequena parcela da população e despreocupado com os problemas sociais, além de estar impregnado de forte conteúdo ideológico individualista. Como as respostas foram insatisfatórias às questões sociais cotidianas, a categoria foi perdendo sua legitimidade social, “o que impulsionou os profissionais a buscar novas formas de inserção no mercado de trabalho” (DIMENSTEIN E MACEDO, 2012, p. 237).

Portanto, é importante inserir espaços e agendas até então não acessadas durante a graduação, tendo em vista a reavaliação e ressignificação das práticas conhecidas e reproduzidas no percurso formativo, assumindo e problematizando as novas competências de hoje requeridas no fazer psicologia (SANTOS, 2019). Percebe-se que, ao mesmo tempo em que as políticas de estágio promovem a flexibilidade do

profissional para atuar em várias áreas, os currículos formulados após as DCNs não conseguem ampliar a formação dos psicólogos através dos estágios. Pode-se dizer que frente à mercantilização do ensino, a formação do psicólogo é forçada a moldar-se à realidade da busca pelas pós-graduações.

Nascimento, Manzini e Bocco (2006, p. 19) declaram que o mesmo movimento que legitimou e regulamentou o exercício da profissão dos psicólogos no Brasil “também instituiu o título profissional de especialista em Psicologia, circunscrevendo o trabalho em diversas áreas”. É através do estágio curricular supervisionado que as habilidades serão desenvolvidas, portanto ao reduzir-se o estágio, os alunos serão obrigados a recorrer às especializações. Dessa forma, a cada nova aprovação de especialidades dos saberes na área da Psicologia “delimitam a prática dos psicólogos em conhecimentos específicos, produzindo assim domínios de saber demarcados”. As especializações são descritas pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF) por meio da Resolução CFP 03/2016 em 12 áreas da Psicologia: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia; e Psicologia da Saúde (CFP, 2016).

Há críticas em relação a algumas especializações, como é o caso da psicologia hospitalar. Os autores Alves, Santos e Alves (2019) consideram a designação da psicologia hospitalar como especialização um equívoco que foi amparado pelo Conselho Federal de Psicologia mediante a Resolução 03/2016 (CFP, 2016), a qual instituiu psicologia hospitalar como área de especialização da psicologia e não da psicologia da saúde. Outra questão são as ofertas de estágios e formação teórica que se distanciam da aplicação da técnica. Sendo assim, “a área clínica assumiu preponderância em relação às demais em função de sua aplicabilidade, já que as demais áreas apresentavam um viés de formação eminentemente teórico e de distanciamento da aplicação das técnicas, ou pela dificuldade de promoção de estágios” (SILVA, 2010, p. 56).

Muitos são os questionamentos ainda existentes, porém espera-se que este estudo contribua para o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado e a observação da formação em psicologia, bem como a formação dos professores que se deparam com propostas novas de currículos, mas que ainda possuem uma formação tradicional que não atende às necessidades dos alunos e aos dilemas das supervisões.

Referências

ALVES, R. S. F.; SANTOS, G. C.; ALVES, F.T.F. Proposta de estágio supervisionado na área de psicologia com enfoque na saúde. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, fev 2019, p. 180-192.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARREYRO, G. B.; COSTA, F. L. O. Las Políticas de Educación Superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 20, n. 64, jan/mar 2015, p. 17-46.

BERNARDES, J. S. O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil análise de documentos de domínio público. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.3 n. 2, jul. 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei 20. 294, de 12 de agosto de 1931**. Autoriza a Sociedade Nacional de Agricultura a alienar uma parte dos terrenos do Horto Frutícola da Penha e dá outras providências. Brasília, 1931.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**: sinopse estatística da educação superior graduação. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação **Retificação do Parecer CNE/CES de 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 403/62 do CFE, de 19 de dezembro**. Brasília, 1962b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº218, de 06/03/1997**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei 4073. 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, 1942.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024, DE 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Brasília, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes curriculares para curso de graduação em psicologia e projeto de resolução para a sua regulamentação**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Padrões de qualidade para o ensino de psicologia**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 072/02**. Sobre as diretrizes curriculares – 2ª versão. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 1.341/01**. Sobre as diretrizes curriculares – 1ª versão. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 776 do CNE de 03/12/1997**. Orientação para diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de junho de 2007**. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, 2004.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago.2001.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: Medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, jul/set 2014, p. 171-186.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Altera a Resolução CFP n.º 013/2007, que institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 05 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3qmtSHM>. Acesso em: 9 dez. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serra Negra**. Brasília, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3tTLehh>. Acesso em: 22 de mar. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia**. Brasília, 1999a. Disponível em: <https://bit.ly/3pjzgdS>. Acesso em: 22 mar. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Diretrizes curriculares para os cursos de psicologia** – 2ª versão, 1999b. (Não publicado). Disponível em: <https://bit.ly/3d89Pji>. Acesso em: 22 mar. 2018

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP 03/2016**. Disponível em: <https://bit.ly/3d8FuKD>. Acesso em: 9 dez. 2018.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986

DIMENSTEIN, M.; MACEDO, J. P. Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Online], v. 32, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3ab5Nhv>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FÉRES-CARNEIRO, T. Departamento de Psicologia da PUC-Rio: 60 anos de formação e produção de conhecimento. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 11, 2013, p. 233-241.

FORGRAD. O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível. **ABECIN**. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3tRRuq2>. Acesso em: 08 de mar. 2019.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um processo em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**: ForGRAD de 1997 a 2002. 3ª Ed. Uberlândia: Edufu, 2004.

FURTADO, O. 50 anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [Online], vol. 32, 2012, p. 66-85. Disponível em: <https://bit.ly/2Z9farB>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GOMES, A.M.; MORAES, K.N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, jan/mar 2012, p. 171-190.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, 1999.

HOFLING, H. M. Estado e políticas públicas sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, nº 55, nov 2001.

KRAWCZYK, N. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out 2005, p. 799-819.

LIMA, P. G. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, set/dez 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Zdtwrg>. Acesso em: 13 set. de 2018.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, mar 2013, p. 85-105.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, 2009.

MARRAN, A. L. **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado**: um foco na graduação em enfermagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3qgpcDq>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, 2002.

NASCIMENTO, M. L.; MANZINI, J. M.; BOCCO, F. Reinventando As Práticas Psi. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 18, n. 1, jan/abr 2006, p. 15-20.

NAVES, F. F, SILVA, S. M. C.; PERETTA, A. A. C. S.; NASCIUTTI, F. M. B.; SILVA, L. S. Formação de psicólogos para a educação: concepções de docentes. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, jun 2017.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. P. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, 2003, p. 19-27.

RUDÁ, C., COUTINHO, D., ALMEIDA-FILHO, N. Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). **Memorandum**, v. 29, 2015, p. 59-85.

SALUM JR, B. Metamorfoses do Estado brasileiro no final do Século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun 2003, p. 35-52.

THOMPSON, G.; HIRST, P. **Globalização em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOS, J. M. O. O estágio curricular supervisionado em psicologia (ECS) e o mundo do trabalho. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, jan./abr. 2019, p. 6-18. Disponível em: <https://bit.ly/2OoLDIm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SEIXAS, P. S. A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, J. C. B. As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia: suas implicações para a atuação profissional. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SILVA, M. A. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. **Periódico do Mestrado em Educação UCDB**, Campo Grande, n. 13, jan/jun 2002, p. 97-112.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, dez. 2010.

SOUZA, T. M. C. Intersubjetividade na formação profissional – a Experiência do Estágio Supervisionado em Serviço Social no Centro Jurídico Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Unesp/Franca. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, Franca, 2009.

SOUZA, T. M. C.; OLIVEIRA, C. A. H. S.; BUENO, C. M. L. B. P. Políticas de estágio e o contexto do serviço social. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. 9, n. 9, jul. 2010.

WOJCIEKOWSKI, C. F. A construção dos saberes e práticas psicológicas na formação do psicólogo: configurações de uma experiência em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a Constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, 2012.

YAMAMOTO, O. H. Graduação e pós-graduação em Psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006, p. 270-281.

ZOTTI, S. A. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. [S. d]. [S. l.]. Disponível em: <https://bit.ly/2Z9j3wH>. Acesso em: 07 mar. 2019.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.