



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e
Escolar**

**INDICADORES DE PERFIL PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Maurício Morais Carvalho

Brasília, novembro de 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e
Escolar**

**INDICADORES DE PERFIL PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Maurício Morais Carvalho

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, novembro de 2021

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de mestrado concedida no período entre setembro de 2019 e junho de 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof^a. Dr^a. Carla Andréa Silva - Membro
Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Dr^a. Mara Aparecida Lissarassa Weber - Membro
Centro Universitário de Brasília

Prof^a. Dr^a. Pollianna Galvão Soares de Matos - Suplente
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão

Brasília, novembro de 2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho e tudo o que ele possa representar ao meu avô, Sr. Raimundo Pereira de Carvalho (in memoriam), que apesar de todo o seu desconhecimento acadêmico e analfabetismo, sempre me incentivou e financiou a minha busca pelo desenvolvimento, por meio da educação. Você vive em mim, e eu sigo te amando por toda a minha existência!

AGRADECIMENTOS

A(os) Deus(es), a(s) Deusa(s) e todos aqueles que constituem nossa santa ancestralidade, pelas graças e forças concedidas e pela perseverança na crença de que o impossível poderia ser transposto.

Aos meus pais, Célia Regina e Ubiratan Amorim. Gratidão por sempre apoiarem minhas escolhas e decisões, mesmo sem muito compreendê-las. Obrigado por sempre me fazerem sentir uma pessoa especial e potente em meio a tantas adversidades e déficits. Somos tão grandes apesar de nossas realidades nos dizerem o contrário.

Aos meus familiares, aqui representados pela minha irmã, Mayara Rayanne. Vocês sempre sopraram, e sopram, vida e alegria por meio de suas existências. É sempre revigorante poder contar com esses ventos em meio às navegações turbulentas.

Aos meus amigos que se foram e os que aqui permanecem caminhando nessa trajetória, simbolizados aqui na pessoa de Luana Estevão. Por me fazerem, e também roubarem, os sorrisos mais espontâneos e estridentes; por não me fazerem esquecer desse outro Maurício, e por me lembrarem que a vida precisa de leveza e coragem para encarar a despreensão e o inusitado.

Ao Janilton Carvalho. Aquele que é pai, mãe, tio, amigo e toda a grandeza de uma família em um só ser. Seu estar e presença sempre me foram morada, uma residência de serenidade e discernimento que levo comigo. Obrigado pelo encontro de muitas vidas!

Ao Lucas Rodrigues. O (*meu*) menino feito de nuvens que povoou o meu mar brasileiro com sua existência pareidoscópica. Contigo aprendi o real significado de ser diferente e de lutar pela diversidade humana. Com você senti que precisamos seguir sempre amando, que amar é não temer é só ser.

À Delite Lemos e ao Instituto Dom Barreto. O meu processo de construção identitária e de reconhecimento como psicólogo escolar se dá por meio da interseção dessas linhas. Suas historicidades, pioneirismos e compromissos destacam a relevância da Psicologia Escolar para a transformação da realidade piauiense.

À todas as professoras, os professores e as instituições escolares que estudei. Essas pessoas e espaços foram primordiais na minha construção e desenvolvimento. Por meio deles pude compreender o valor da Educação e seus impactos em nossas trajetórias de vida e na sociedade.

À Thaysa Cacau. Uma irmã, amiga e parceira nas lutas e conquistas em Psicologia Escolar. Sua permanente inquietação e desejo pela mudança são minhas inspirações. Que possamos seguir sempre juntos e fortalecidos em nossos propósitos de vida e de trabalho.

Ao Frederico Guerreiro. Aquele que traz os combates em seu nome, mas que os enfrenta com tanta sensibilidade e humanidade. Fred, sua parceria, além de acadêmica, é de vida.

Aos companheiros do Laboratório de Psicologia Escolar, Jessica Possatto, Marcos Carvalho, Matheus Asmassallan, Leonardo Vieira e Lorena Cavalcante. Caminhar de mãos dadas com vocês, em suas diferentes expressões, qualificou e qualifica por demais a constituição do meu perfil profissional e acadêmico. Agradeço pelas mediações proporcionadas, por todas as partilhas e tensionamentos. Essa produção é nossa, construída na coletividade de nossos encontros.

À Professora Claisy Maria Marinho-Araujo. Prof^a, obrigado por várias vezes ter possibilitado, de forma autêntica, que as suas lágrimas fossem de encontro às minhas, por ter oportunizado que elas me amparassem e, para além disso, terem me fortalecido nessa jornada. Gratidão por todo o seu zelo e carinho maternal, que não me deixaram desistir, bem como a sua dedicação

e empenho paternal para com o meu desenvolvimento e dos demais colegas. Obrigado por ter me escolhido, e mais do que isso, por sempre acreditar em mim!

Às Professoras Carla Andréa Silva, Mara Aparecida Lissarassa Weber, Pollianna Galvão Soares de Matos, por terem recebido com afeto e disponibilidade o convite para participar da banca examinadora.

À Professora Carla Andréa. Uma grande fonte inspiradora da Psicologia piauiense. Seus embates e desafios nos motivam a querer cada dia mais uma Psicologia Escolar para muitos de nossos e nossas piauienses. Seu desbravar pelos estudos e pesquisas em terras longínquas, mas sempre firmadas em suas raízes, nos apontaram, como faróis, caminhos que também nos são possíveis, de espaços que também são nossos.

À Professora Mara Weber, por toda a sua contribuição em nossa área junto à Educação e a Psicologia no Distrito Federal. Sou grato pelas trocas e suas contribuições sempre potentes em nosso Colóquio de Psicologia Escolar.

À Professora Pollianna Galvão, pela força de seu *fazer* e por sua destacada colaboração no desenvolvimento da nossa Psicologia Escolar maranhense. Que possamos cada vez mais, e juntos, levar nossa ciência e profissão para potencializar as ações educativas em todos, ou pelo menos, em boa parte, dos municípios de nosso tão grande estado.

Aos participantes deste estudo, que se dedicam fortemente ao compromisso de ofertar uma formação em Psicologia Escolar crítica e transformadora na educação piauiense.

Às estudantes e aos estudantes da graduação em Psicologia da Universidade de Brasília. Agradeço-lhes pelos espaços de partilha, de escuta, e pelos encontros que me possibilitaram o desenvolvimento do ser/estar docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento e concessão de bolsa de estudos. Expresso também meus solenes agradecimentos ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) da Universidade de Brasília por ter

subsidiado vivências no cenário internacional, com visita técnica e apresentações de trabalhos em Portugal.

Aos colaboradores das Secretarias do Departamento de Psicologia Escolar (PED) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento (PGPDE-UnB). Maria, Paulo e Tiago, sou agradecido por todas as suas orientações, informações e contatos sempre assertivos e resolutivos.

RESUMO

A Psicologia Escolar contemporânea vem se firmando cada vez mais como campo de estudo, de produção científica autônoma, além de área de atuação e formação. Na esteira de seu percurso de desenvolvimento, a área tem problematizado, sob uma perspectiva crítica, a atuação e formação dos profissionais que trabalham na intersecção entre a Educação e a Psicologia. Em seu cenário mais atual, a literatura em Psicologia Escolar indica que há pouca clareza no tocante às especificidades do perfil profissional dos formadores da área, bem como escassez de estudos a respeito do supervisor de estágio profissional. Diante dessa realidade, com o intuito de conhecer melhor o trabalho dos formadores de psicólogos escolares, a presente pesquisa objetivou investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar, com destaque para o estado do Piauí. Como objetivos específicos, propôs-se a: (a) identificar, a partir do relato de supervisores de estágio em Psicologia Escolar, concepções e atividades na formação; (b) analisar os indicadores de competências que caracterizam a prática de supervisores de estágio em Psicologia Escolar; (c) construir uma proposta de perfil profissional e indicações para a atuação do supervisor de estágio em Psicologia Escolar. Para tanto, ancorado no aporte teórico-epistemológico da Psicologia histórico-cultural e com desenho metodológico apoiado na abordagem qualitativa, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas individuais com nove supervisoras de estágio em Psicologia Escolar da cidade de Teresina-PI. Para a análise desta pesquisa, as informações foram categorizadas em indicadores que contemplaram os temas relacionados à: (a) formação; (b) atuação; (c) competências teóricas, técnicas e transversais; as análises ocorreram à luz dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e da Psicologia Escolar crítica. Os resultados das entrevistas apontaram que, para ser supervisor de estágio em Psicologia Escolar, é importante, entre outros aspectos, ter: apropriação dos fundamentos teórico-conceituais de diferentes áreas da Psicologia, da

Educação e áreas interdisciplinares; domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar; habilidade e desenvolvimento da escuta psicológica; respeito pelos princípios ético-profissionais do psicólogo; postura perseverante frente às adversidades, frustrações e desafios situacionais; capacidade de trabalho com o pluralismo e a diversidade de sujeitos, grupos e instituições educativas. Esses e outros indicadores possibilitaram a elaboração de uma proposta de perfil e de competências para supervisores de estágio em Psicologia Escolar. Como desdobramento dessa investigação, também foram produzidas sugestões orientadoras para formação e atuação na supervisão da área que podem colaborar na construção de temas para ações formativas continuadas e específicas, na elaboração de situações didáticas, núcleos teórico-práticos de atuação e nos processos de seleção e contratação de profissionais supervisores. Espera-se, ainda, que esses indicadores e sugestões possam favorecer a construção de novas e revigoradas trajetórias de atuação e formação de supervisores de estágio em Psicologia Escolar no Piauí, que valorizem as particularidades de seu trabalho e de seu grupo profissional.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Supervisão de Estágio, Perfil Profissional, Competências Profissionais.

ABSTRACT

Contemporary School Psychology has increasingly established itself as a field of study, of autonomous scientific production, as well as an area of activity and training. In the wake of its development path, the area has problematized, from a critical perspective, the performance and training of professionals who work at the intersection between Education and Psychology. In its most current scenario, the literature in School Psychology indicates that there is little clarity regarding the specificities of the professional profile of trainers in the area, as well as a scarcity of studies on the professional internship supervisor. Given this reality, in order to better understand the work of educators of school psychologists, this research aimed to investigate the indicators of the professional profile of internship supervisors in School Psychology, with emphasis on the state of Piauí. As specific objectives, it was proposed to: (a) identify, from the report of internship supervisors in School Psychology, conceptions and activities in training; (b) analyze the competence indicators that characterize the practice of internship supervisors in School Psychology; (c) build a proposal for a professional profile and indications for the work of the internship supervisor in School Psychology. Therefore, anchored in the theoretical-epistemological contribution of historical-cultural Psychology and with a methodological design supported by the qualitative approach, questionnaires were applied and individual interviews were carried out with nine supervisors of internships in School Psychology in the city of Teresina-PI. For the analysis of this research, the information was categorized into indicators that covered the themes related to: (a) training; (b) acting; (c) theoretical, technical and transversal competences; and interpreted in light of the foundations of the historical-cultural perspective of human development and critical School Psychology. The results of the interviews showed that, in order to be an internship supervisor in School Psychology, it is important, among other aspects, to have: an appropriation of the theoretical-conceptual foundations of different areas of Psychology,

Education and interdisciplinary areas; mastery of the theoretical-conceptual foundations of School Psychology; competences and development of psychological listening; respect for the ethical-professional principles of the psychologist; ability and persevering posture in the face of adversities, frustrations and situational challenges; ability to work with pluralism and diversity of subjects, groups and educational institutions. These and other indicators enabled the elaboration of a proposal of profile and competences for internship supervisors in School Psychology. As a result of this investigation, guiding suggestions were also produced for training and acting in the supervision of the area that can collaborate in the construction of themes for continued and specific training actions, in the development of didactic situations, theoretical-practical action centers and in the selection and hiring professional supervisors. It is also expected that these indicators and suggestions can favor the construction of new and reinvigorated trajectories of action and training of internship supervisors in School Psychology in Piauí, who value the particularities of their work and their professional group.

Keywords: School Psychology, Internship Supervision, Professional Profile, Professional Competences.

SUMÁRIO

RESUMO	x
ABSTRACT	xii
LISTA DE TABELAS	xvii
I – INTRODUÇÃO	18
II – REVISÃO DE LITERATURA	39
Psicologia e Supervisão: Levantamento em Base de Dados Nacionais e Internacionais	39
Etapa 1: Revisão da Literatura Nacional Sobre a Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar	41
Etapa 2: Revisão da Literatura Internacional Sobre a Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar	45
Análises do Levantamento	51
Caracterização Geral	51
Procedência das Publicações Nacionais e Internacionais	53
Principais Autores e Periódicos	54
Conceitos e Objetivos da Supervisão em Psicologia Escolar	56
Modelos, Estruturas e Instrumentos de Supervisão em Psicologia Escolar	63
Modelos de Supervisão	63

Estruturas e Instrumentos de Supervisão	75
Perfil e Competências do Supervisor	80
III – PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ABORDAGEM DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIAS: PRESSUPOSTOS PARA A COMPREENSÃO DO PERFIL PROFISSIONAL	89
Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano	89
Abordagem de Desenvolvimento por Competências	101
IV – QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS	114
Questões Norteadoras	115
Objetivo Geral	115
Objetivos Específicos	115
V – METODOLOGIA	117
Pressupostos Epistemológicos, Teóricos e Metodológicos	117
Contexto de Pesquisa	121
Procedimentos Metodológicos para a Construção das Informações	125
Participantes	130
Caracterização dos Participantes	131
Procedimento de Análise das Informações	132
VI – RESULTADOS E DISCUSSÃO	134
Formação em Psicologia Escolar	135

Atuação Profissional	142
Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas	151
Indicadores de Competências Transversais	168
VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	220
Anexo 1. Resultado da Revisão da Literatura Nacional em Bases de Dados	221
Anexo 2. Lista de Referências da Revisão de Literatura Nacional	226
Anexo 3. Resultado da Revisão da Literatura Internacional em Bases de Dados	228
Anexo 4. Lista de Referências da Revisão de Literatura Internacional	233
Anexo 5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	236
Anexo 6. Termo de Autorização Institucional	238
Anexo 7. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa	240
Anexo 8. Folder Explicativo da Pesquisa	244
Anexo 9. Questionário de Caracterização dos Participantes	246
Anexo 10. Roteiro de Entrevista	247

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estudos Localizados em Bases de Dados Nacionais que Tratam Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar.

Tabela 2. Estudos Localizados em Bases de Dados Internacionais que Tratam Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar.

Tabela 3. Perspectivas Conceituais Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar.

Tabela 4. Síntese das Etapas e Procedimentos para a Construção das Informações da Pesquisa.

Tabela 5. Conceito e Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas.

Tabela 6. Conceito e Indicadores de Competências Transversais.

Tabela 7. Principais Indicadores de Perfil Profissional das Supervisoras de Estágio em Psicologia Escolar do Piauí.

Tabela 8. Revisão da Literatura Nacional Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar nas Bases de Dados.

Tabela 9. Revisão da Literatura Internacional Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar nas Bases de Dados.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O ensino de Psicologia teve seu início no Brasil na segunda metade do século XIX, como disciplina e objeto de estudo autônomo junto a diferentes áreas teóricas e profissionais (Antunes, 2003; Lourenço Filho, 2004; Lisboa & Barbosa, 2009; Pfromm Netto, 2004). De forma específica, data do ano de 1932 a construção da primeira proposta de curso de Psicologia, que tinha como intuito a formação teórico-prática de profissionais da Pedagogia, Medicina, técnicos judiciários, entre outros, por meio dos estudos e conhecimentos psicológicos disponíveis à época (Jacó-Vilela, 1999; Jacó-Vilela & Rocha, 2014). No ano de 1953, no estado do Rio de Janeiro, foi inaugurado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), o primeiro curso de graduação em Psicologia no Brasil (Seixas, 2014).

Apesar desses marcos iniciais, o ensino formal de Psicologia passou a tomar contornos mais efetivos de desenvolvimento somente a partir do ano de 1962, quando foi instituído oficialmente no país a formação na área e a regulamentação da profissão de psicólogo pela Lei Federal nº 4.119 (Brasil, 1962a). De forma subsequente, foi aprovada a Resolução do Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 403/62 (Brasil, 1962b), que fixou o currículo mínimo para os cursos de Psicologia e normatizações para a construção do perfil profissional do psicólogo brasileiro. O Parecer estabeleceu disciplinas comuns e específicas necessárias à formação de bacharéis, licenciados e de psicólogos, divisão que repercutia o referencial psicotécnico e de orientação aplicada da Psicologia naquele momento histórico (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). Essa legislação também estipulou o tempo necessário para cada habilitação: duração de quatro anos para bacharelado e licenciatura, e cinco anos para formação de profissionais psicólogos, requerendo-se, para este

último, o cumprimento aproximado de 500 horas de atividades de estágio supervisionado, compreendido como treino prático em áreas reais de inserção profissional.

Os estágios, a partir da regulamentação de 1962, deveriam ser submetidos à supervisão dos professores do curso, sob responsabilidade das instituições em que ocorriam as atividades e “observações práticas”. Não foram localizadas, no Currículo Mínimo (Brasil,1962b) e na Lei Federal nº 4.119 (Brasil,1962a), maiores orientações sobre o processo de desenvolvimento e realização dos estágios, bem como, também não se apresentaram indicadores que apontassem características necessárias para a constituição do perfil de professores e de supervisores, sugerindo apenas que as instituições de ensino mantivessem um corpo docente preparado para licenciar nas diferentes áreas e disciplinas do curso.

Em relação aos elementos formativos ofertados por esse currículo que favoreciam à intersecção entre a Psicologia e a Educação, pode-se destacar a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento como componente obrigatório comum nas diferentes habilitações, além das disciplinas Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Pedagogia Terapêutica, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia do Excepcional. Essas unidades curriculares poderiam ser disponibilizadas, em caráter optativo, para obtenção do título de psicólogo. É possível compreender que essas ofertas acadêmicas já revelavam, em sua constituição inicial, uma concepção de Psicologia Escolar e conseqüente formação profissional assentadas em fundamentos, teorias e práticas psicológicas tecnicistas, de atendimentos individuais às queixas escolares, enquanto funções e papéis já desempenhados por psicólogos nas escolas à época (Marinho-Araujo, 2010).

Corroborando com o avanço da interrelação entre as áreas da Psicologia e da Educação, no campo teórico e prático, a Lei nº 4.119 (Brasil, 1962a) regulamentou que as instituições educativas que disponibilizassem a graduação em Psicologia deveriam organizar

e oferecer para a população serviços, remunerados ou gratuitos, de atendimento clínico aplicado às demandas das áreas do trabalho e educação, a serem supervisionados e coordenados pelos professores do curso. A oferta desses serviços passou a figurar de forma inovadora na construção do perfil do psicólogo brasileiro, ao subsidiar a formação dos estudantes e a disponibilizar práticas psicológicas às comunidades nas quais os cursos estavam vinculados (Amaral, Luca, Rodrigues, Leite, Lopes & Silva, 2012; Arend & Motta, 2014; Ferreira, Carvalho & Marinho-Araujo, 2021).

Apesar de ser apresentado como proposta científica e progressista para a formação básica do psicólogo a partir da década de 1960, envolvendo a experimentação e a aquisição de habilidades técnico-científicas em diferentes áreas e contextos de atuação da Psicologia, o Currículo Mínimo passou a ser alvo de muitos debates e críticas. Seixas (2014) afirma que essa estrutura curricular era firmada na concepção da “técnica” enquanto aplicação da “teoria”, de maneira desarticulada, como se observava na proposição dos estágios e das disciplinas, e que, segundo o autor, ensejavam defesas de ideários e padrões interventivos vinculados ao panorama político-ideológico pelo qual o Brasil estava atravessando naquele momento histórico, marcado por forte repressão, violência militar, tortura aos opositores do regime, limitação aos direitos políticos, restrição à liberdade de expressão (censura à imprensa), maior desigualdade de renda, entre outras.

Essas características podem ter reafirmado perspectivas ideológicas, de formação e atuações psicológicas, voltadas para a resolução de problemas de ajustamento, por meio de uma lógica individualista e tecnicista, que suscitavam, por sua vez, perspectivas político-sociais de restrição da democracia e de fortalecimento do regime autocrático-burguês, caracterizado por um intenso movimento de retração dos direitos civis e de maior controle do Estado sobre as lutas sociais, conforme apontam Silva (2010) e Bernardes (2004, 2012). Bernardes (2012) e Vieira-Santos (2016) acrescentam, ainda, que essa definição curricular

presente no Currículo Mínimo fundamentava-se em preceitos de teorias formais de aprendizagem, ou seja, organizava-se por processos de transmissão e acúmulo de conhecimentos e de metodologias pedagógicas sistematizadas em disciplinas divididas e isoladas das realidades socioeconômicas em que se realizam.

Apesar do desenvolvimento já vivenciado na formação em Psicologia no país, essas características históricas ainda são observadas na contemporaneidade em cursos que oferecem, nos primeiros anos, apenas disciplinas teóricas e destinam os anos finais para práticas e imersões profissionais com estágios supervisionados. Além disso, esse tipo de formação influenciou uma representação social e a consolidação de um discurso patologizador e psicologizante, no qual questões sociopolíticas eram reduzidas a aspectos subjetivos, que deveriam ser “tratados” por intervenções psicoterápicas individualizantes, acríticas e a-históricas. As demandas sociais e políticas vivenciadas a partir dos anos de 1960, tais como, a recessão econômica, o aumento da inflação, o desemprego, a fome, entre outras, passaram a ser entendidas e tratadas como questões psicológicas desarticuladas de uma compreensão sociohistórica da realidade social (Baptista, 2010; Bernardes, 2004, 2012; Cury e Neto, 2014; Seixas, 2014; Tonial, 2014).

Com o período de redemocratização do país, a partir de meados do ano de 1975, progressivamente, uma série de medidas e transformações, tais como o surgimento de novos partidos políticos, a expansão dos movimentos políticos e sociais, a liberdade de imprensa, entre outras, contribuiram para a retomada dos direitos pela população. Essas mudanças influenciaram a redefinição de aspectos teórico-metodológicos nas principais áreas de atuação da Psicologia e, em especial, nos estudos de acompanhamento, avaliação e caracterização do processo de consolidação da profissão e da formação no Brasil. Passou-se a reivindicar das instituições formadoras em Psicologia a construção de um perfil profissional mais crítico, politizado e menos tecnicista, preparado para atuar em novos encontros e

compromissos profissionais diante do desenvolvimento ensejado para o país (Brasileiro e Souza, 2010; Silva & Yamamoto, 2013). Esse processo histórico, social e político na profissão possibilitou discussões a respeito da formação profissional do psicólogo, visando maior articulação entre a sua identidade e as novas demandas sociais. Foi desencadeado um movimento de reformulação curricular marcado por intensos embates e discordâncias político-ideológicas entre as associações científicas, Instituições de Ensino Superior (IES), Sistemas Conselhos e demais entidades que representam a ciência e profissão no país (Campos, 2014; Ribeiro & Soligo, 2020; Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). Depois de alguns anos, e com a participação de vários grupos sociais, acadêmicos e profissionais, esse movimento culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia (DCNs), por meio da Resolução CNE/CES nº 8 (Brasil, 2004), cujas concepções e fundamentos alinhavam-se aos preceitos e defesas debatidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96).

As DCNs (Brasil, 2004) apresentaram-se legal e oficialmente no ano de 2004, contendo mudanças relevantes e significativas, representando clara oposição aos preceitos defendidos pelo Currículo Mínimo em suas orientações, fundamentos e objetivos. A formação em Psicologia passou, então, de um rearranjo prévio e estanque de conteúdos disciplinares para centralizar-se nas competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo formativo, tais como: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento, e educação permanente (Brasil, 2004). As Diretrizes oportunizaram maior flexibilidade e certa autonomia à formação, favorecendo às IES inovações e adaptações das estruturas curriculares às suas realidades e particularidades (Espinha, 2017; Ribeiro & Soligo, 2020; Silva & Yamamoto, 2013).

Entre as renovações propostas, as DCNs apresentaram a defesa por uma formação ampla e pluralista que desenvolvesse um perfil de psicólogo apto a trabalhar de forma ética e

comprometida socialmente com as especificidades subjetivas, grupais e culturais presentes nos fenômenos psicológicos, realizando práticas profissionais junto a equipes multidisciplinares e, com isso, rompendo com a concepção clássica individualista de algumas áreas de atuação. As DCNs (Brasil, 2004) operacionalizaram-se por meio de uma nova estruturação criada a partir dos conceitos de núcleo comum e ênfases curriculares, articulados por eixos estruturantes. Esses eixos deveriam se constituir como elementos teóricos e epistemológicos relacionados à prática profissional e à investigação científica, estruturados por meio de conhecimentos, competências e habilidades. A Resolução das DCNs determinou em seu artigo 18 que “os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação” (Brasil, 2004).

O núcleo comum, constituído por seis eixos estruturantes, é definido como uma unidade que atribui certa conformidade e identidade para a formação em Psicologia no país, como um elemento que garantiria aspectos e fundamentos partilhados por todos os cursos. É formado pelo agrupamento de saberes, habilidades e competências que instrumentalizam os estudantes a lidar com os princípios básicos do conhecimento da Psicologia, como ciência e profissão. Além desses aspectos comuns, e assegurando a pluralidade de orientações epistemológicas, teóricas, metodológicas, de práticas e de contextos de atuação profissional, as DCNs inovaram a formação em Psicologia por meio de ênfases (Brasil, 2004).

As ênfases curriculares são compreendidas como um conjunto definido e relacionado às habilidades e competências que proporcionam perspectivas de condensação de estudos e práticas de estágios em domínios de atuação profissional. De acordo com as DCNs, as IES passam a oferecer obrigatoriamente, no mínimo, duas ênfases curriculares, de forma que os estudantes tenham opção de escolha. Como sugestão, há no documento a indicação de cinco possibilidades de ênfases: Psicologia e processos de investigação científica; Psicologia e

processos educativos; Psicologia e processos de gestão; Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; e Psicologia e processos clínicos (Brasil, 2004, artigo 12).

As ênfases a serem adotadas pelos projetos de curso deveriam apresentar definições gerais e delineamento específico das competências a serem desenvolvidas em cada uma, bem como a descrição das disciplinas e conhecimentos necessários à realização da atividade profissional. Além disso, as ênfases devem incluir estágios supervisionados de modo a garantir articulação entre as especificidades da teoria e da prática no desenvolvimento e consolidação das competências em ações profissionais, junto a diferentes situações de trabalho, contextos e instituições sociais. Para Seixas (2014), a não obrigatoriedade de locais específicos para a realização das práticas de estágio oportuniza aos estudantes intervenções que tenham como foco a dimensão social, abrangendo o exercício da atuação profissional e contemplando diversas instituições para além das tradicionalmente reconhecidas pela Psicologia.

De acordo com as DCNs, os estágios passaram a ser requeridos durante todo o transcurso da formação inicial, podendo ser divididos em situações de complexidade variada, em dois níveis: básico, entendido como práticas integrativas e promotoras de desenvolvimento das competências e habilidades estipuladas no núcleo comum; e específico, voltado para o desenvolvimento de atividades profissionais supervisionadas integradas aos conhecimentos, competências e habilidades previstos na especificidade de cada ênfase sugerida. Ambos deveriam, ao todo, representar ao menos 15% da carga horária total do curso (Brasil, 2004).

Destaca-se, ainda, que a Resolução CNE/CES nº 8 (Brasil, 2004) preconizava a necessidade dos projetos de curso preverem a construção e manutenção de um Serviço Escola de Psicologia (SEP). Esse Serviço teria como objetivos a oferta de estágios e o atendimento

às demandas sociais e comunitárias na qual o curso está inserido, em relação com o desenvolvimento de competências profissionais esperadas e planejadas para a constituição do perfil do egresso.

Fundamentadas nessas características e em novos elementos formativos, as DCNs surgiram como proposta para a formação de um psicólogo generalista, mediante o estabelecimento do núcleo comum e de um perfil profissional que respondesse às exigências e aos desafios impostos pelo contexto social no qual o curso é localizado, por intermédio das proposições de ênfases curriculares. Com as DCNs de 2004 (Brasil, 2004) houve uma inversão da lógica defendida até então pelo Currículo Mínimo, passando o foco da formação para uma definição planejada das competências e perfis formativos a serem desenvolvidos, coadunadas às realidades sociais e contemporâneas (Vieira-Santos, 2016).

Fortalecendo essas alterações, e visando ampliar a regulamentação da formação de professores de Psicologia, as DCNs foram revisadas, em meio a um movimento político, profissional e acadêmica, em 2011, sendo aprovada a Resolução CNE/CSE nº 5, de 15/03/2011, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Psicologia (Brasil, 2011). Ela passou a normatizar a construção e execução dos projetos pedagógicos e formativos de docentes de Psicologia para atuarem na elaboração de políticas públicas educativas junto à educação básica, em nível médio, no curso Normal, em cursos técnico-profissionalizantes, na educação continuada de outros profissionais, como, também, em contextos de educação informal, como abrigos, centro socioeducativos, e outros (Brasil, 2011, artigo 13).

A partir de 2013, começaram a surgir, de maneira mais formal e estruturada, novas reivindicações, pesquisas e debates acerca da necessidade de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia e do estabelecimento de

novas normas (Ribeiro & Soligo, 2020). No ano de 2018, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) instituíram e coordenaram, em nível nacional, o Ano da Formação em Psicologia, com o objetivo de implicar estudantes, profissionais e docentes na elaboração e revisão das novas propostas para as DCNs (CFP, 2018).

De acordo com CFP (2018), esse processo de revisão foi estruturado por meio de reuniões preparatórias, encontros regionais, encontro nacional e consulta pública, que, no entanto, ocorreram em um curto espaço de tempo, de dezembro de 2017 a maio de 2018. Esses momentos e debates geraram propostas e sugestões que foram reunidas e sintetizadas, no encontro nacional, por um grupo de trabalho formado por representantes da Diretoria da ABEP, da Diretoria do CFP e da FENAPSI. Apenas esse grupo restrito de representantes redigiu uma minuta das novas DCNs que foi disponibilizada para consulta pública em um tempo muito exíguo, entre 20 de maio a 10 de junho de 2018, em formulário eletrônico com limitação de reduzidos campos e caracteres para as manifestações. Não foi divulgada a versão com as colaborações dessa etapa. De forma acelerada e sem a participação efetiva e ampliada da comunidade científica e profissional da Psicologia, as referidas entidades encaminharam o documento para aprovação no Conselho Nacional de Saúde (CNS). Entretanto, essa “aprovação” tornou-se sem efeito e inócua, pois esse órgão não possui, em suas atribuições e funções, a prerrogativa de aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. A instância que detém essa competência é o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diante do açodamento desses processos, dos dissonantes trâmites legais e democráticos para discussão, revisão e aprovação de uma Diretriz Curricular, de intencionalidades políticas e interesses minoritários das referidas instituições e pouca consideração à pluralidade e complexidade da Psicologia, enquanto ciência e profissão,

verificaram-se a ocorrência de ações de tensionamento ao processo desencadeado pelo CFP e ABEP. Intensificou-se, pelo país, um amplo e forte processo de debates e críticas protagonizadas, de forma especial, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP-UnB, 2018), pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP, 2018), pela Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT, 2018), pela Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP, 2018), entre outras instituições e associações científicas. Esse coletivo denunciou, entre vários pontos, o escasso tempo na divulgação e consulta à comunidade científica e profissional da minuta de reformulação, os instrumentos utilizados durante esse processo, a falta da participação das instituições de ensino nos debates. Igualmente, foi evidenciada a tentativa, na minuta que foi posteriormente encaminhada ao CNE, de redução da pluralidade das ciências psicológicas à área da saúde (ANPEPP, 2018; IP-UnB, 2018; SBP, 2018; SBPOT, 2018).

Os documentos e as manifestações públicas dessas instituições e associações, com argumentos contrários e críticas à minuta das DCNs elaborada pelo CFP, ABEP e FENAPSI, levaram seus representantes a solicitar reuniões ao CNE para repasse dessa oposição ao processo de revisão das DCNs e do documento elaborado. Depois desse processo de denúncias, esclarecimentos e aproximações ao CNE, houve, por parte da presidência do CNE, a instalação de um novo fluxo para construção das DCNs, com maior participação das instituições formadoras e associações científicas em workshops de revisão do texto inicial. Foram, posteriormente, realizadas reuniões e audiências no CNE com a participação das IES e comunidade científica, que resultaram no direcionamento do texto a outro parecerista, com o acompanhamento, na comissão interna, pelo próprio presidente do CNE. Em dezembro de 2019 foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 1.071/2019 (Conselho Nacional de Educação, 2019). As DCN aprovadas não foram homologas pelo Ministério da Educação até a finalização dessa dissertação.

As novas DCNs reafirmam o caráter generalista da formação, permanecendo organizada pelo núcleo comum e pelas ênfases curriculares que orientam, agora de forma ainda mais veemente e indispensável, o ensino e as práticas supervisionadas de estágio em modalidade presencial. Acredita-se que essa demarcação da obrigatoriedade de uma formação presencial visa uma oposição ao movimento atual de busca pela expansão de graduações integralmente ofertadas em modalidade a distância e/ou híbridas que tem, em sua concepção, a estratégia de privatização e mercantilização ascendente do ensino superior brasileiro, defendidas por grandes grupos empresariais (Chaves, 2010; Jacinto & Reis, 2020; Macedo et al., 2018; Ribeiro & Soligo, 2020).

Além desse importante destaque para a necessidade da presencialidade da formação, o texto apresenta outras modificações e alguns avanços, tais como a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como requisito fundamental para a formação do profissional de Psicologia (Conselho Nacional de Educação, 2019, artigo 21). Ao vincular esse componente curricular aos interesses dos formandos, bem como aos objetivos do núcleo comum e das ênfases ofertadas pelo curso, acredita-se que as novas Diretrizes preconizam e privilegiam uma formação científica em articulação com o ensino teórico e prático, objetivando o desenvolvimento de competências científicas e profissionais.

As alterações nas DCNs estabelecem, ainda, a duração mínima de 4.000 (quatro mil) horas para a graduação em Psicologia, aumentando de 15% para 20% da carga horária efetiva global destinada aos estágios obrigatórios supervisionados, distribuídos ao longo da formação em diferentes contextos de trabalho, institucionais e sociais, sendo classificados em dois níveis: estágios do núcleo comum e estágios das ênfases curriculares (Conselho Nacional de Educação, 2019, artigo 11). A respeito dessas atividades, o parecer das Diretrizes manifesta que as orientações e práticas supervisionadas devem ser mediadas presencialmente por docentes psicólogos, vinculados à instituição formadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004; 2011; Conselho Nacional de Educação, 2019) provocaram mudanças significativas nos projetos de cursos e, de forma subsequente, na formação dos psicólogos brasileiros, à medida que, favoreceram a elaboração de novas disciplinas, fundamentações teóricas e áreas de atuação, ampliando a construção do perfil do psicólogo para além das três áreas tradicionais: clínica, industrial/organizacional e escolar (Ribeiro & Guzzo, 2014; Ribeiro & Soligo, 2020). Apesar de todos esses avanços orientadores da formação, Bernardes (2004, 2012) e Silva (2010) alertam para aspectos das legislações e diretrizes vigentes. Segundo os autores, sua conformidade generalista, ampla e ambígua torna tais normatizações pouco funcionais, favorecendo com que as IES e os cursos acabem por reproduzir antigos modelos formativos, mas com uma “nova roupagem” (Bernardes, 2004, 2012; Lima e Souza, 2014; Silva, 2010). Além desse ponto, acredita-se também que muitos outros fatores, de ordem social, econômica e política podem contribuir para a complexidade do processo de implementação das DCNs.

Fortalecendo essa análise crítica, Marinho-Araujo (2007) ao discutir os desafios instalados no cenário da graduação em Psicologia a partir da promulgação das DCNs, assinalou a necessidade de permanente atenção e reflexão frente às terminologias amplas utilizadas nas ênfases, e como elas poderiam escamotear as especialidades e conjuntos rígidos de disciplinas, enquanto práticas e concepções que poderiam estar se reproduzindo dentro das instituições. Esse cenário, ainda segundo a autora, aponta para imprescindibilidade do desapego às estruturas ultrapassadas e enrijecidas que marcaram historicamente a formação em Psicologia.

Silva & Yamamoto (2013), ao pesquisarem a presença das políticas sociais na formação graduada do psicólogo especialmente no estado do Piauí, evidenciaram que as IES, apesar de apresentarem formatos variados de funcionamento quanto às ênfases curriculares, acabavam por reduzir tradicionalmente o foco da formação em áreas, disciplinas, locais de

estágio e especializações tradicionais em Psicologia. Para os autores, esse seria um exemplo de compreensão inadequada de ênfases, acentuando historicamente um problema existente na Psicologia brasileira: divisão entre áreas de atuação e abordagens psicológicas, além da manutenção de “especializações”.

Outro aspecto assinalado por Silva & Yamamoto (2013) diz respeito à preocupação que as IES do Piauí demonstraram com a articulação entre a teoria e atuação profissional em seus projetos pedagógicos de cursos. Contudo, ao analisarem de forma específica os conteúdos das estruturas curriculares nos ementários dos cursos, observaram que as atividades práticas se limitavam aos estágios, com predomínio para a área clínica. Esses resultados confirmaram achados da pesquisa de Carvalho (2007), que também indicou que a formação do psicólogo na capital Teresina era inadequada para o trabalho em contextos de políticas públicas, apontando, como obstáculos da formação, uma forte tendência clínica e a ausência de fundamentos teóricos robustos.

Amendola (2014) e Macedo et al. (2017) destacaram que a grande expansão de cursos em Psicologia em IES privadas, que atuam com um viés mercadológico da Educação visando o lucro em detrimento da qualidade formativa, tem impactado negativamente a efetivação das propostas sugeridas pelas DCNs no país, de forma ampla, e também no Piauí. Esse cenário, segundo os autores, tem repercutido no desenvolvimento dos perfis acadêmico-profissionais e nas condições de trabalho docente. Para Ribeiro e Soligo (2020), essa realidade pode ser explicitada a partir de: a) grande e excessivo quantitativo de estudantes por turma, o que torna irrealizável o acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno; b) ensino de temáticas e conteúdos extensos em disciplinas com carga horária reduzida; c) intensa oferta de disciplinas básicas na modalidade de ensino à distância; d) baixa remuneração salarial de docentes para a realização de atividades extraclasse, tais como,

projetos de extensão, desenvolvimento de pesquisa, acompanhamento das atividades de estágio *in loco*, dentre outras; e) precarização dos contratos de trabalho docente.

Confirmando a realidade acima descrita, Silva Neto (2014), ao investigar de forma específica a supervisão de estágio em Psicologia Escolar, aponta que as instituições privadas de ensino superior, apesar de compreenderem a relevância da oferta de estágios na formação inicial de psicólogos, executa-os em condições desfavoráveis para o trabalho do supervisor. Geralmente, nessas IES há baixa remuneração, acúmulo de diversas funções e atividades docentes, número muito elevado de alunos a serem supervisionados, estágios com carga horária insuficiente ou inconciliável com as práticas e realidades dos contextos, dentre outras. Essas características, para o autor, são importantes para se avaliar criticamente o trabalho do supervisor nessa atual conjuntura da educação superior em nosso país.

Diante das problemáticas mencionadas por Silva Neto (2014), compreende-se a complexidade do cenário da supervisão e das atividades de estágio, mediadas pelos aspectos legais e específicos da formação e da atuação do psicólogo. A Lei nº 11.788 (Brasil, 2008), conhecida como Lei do Estágio, dispõe sobre a definição, classificação e operacionalização das relações de estágio de estudantes; buscam ordenar e refletir sobre as interrelações estabelecidas entre os fundamentos teóricos estudados e os desafios e potencialidades desenvolvidos na prática; visam o progresso e transformação das atuações profissionais. A partir dessas considerações, e ao examinar as particularidades que compõe a supervisão em Psicologia Escolar, Silva Neto et al. (2017, p. 579) afirmam que “supervisionar uma prática não trata apenas de ensinar a aplicar técnicas do trabalho profissional, mas, mais do que tudo, permitir que estagiários consigam ler a realidade para além da aparência”, de modo a integrar e confrontar as práticas e as teorias, para assim revisitá-las com criticidade e modificá-las.

Surge, então, a necessidade de se conhecer quem é o supervisor de estágio em Psicologia Escolar e, de maneira específica nesta pesquisa, os que trabalham junto aos cursos de graduação em Psicologia no estado do Piauí. Pretende-se, de forma mais detalhada, compreender quais competências são esperadas para a composição do perfil desse profissional e sua atuação, que atividades desenvolvem e qual o seu papel frente à formação de psicólogos escolares.

O perfil profissional do supervisor de estágio deve ser composto pela dimensão subjetiva, considerando as histórias de vida, princípios, valores, afetos e competências dos sujeitos. Além disso, no delineamento desse perfil há uma dimensão relacional, que se (re)constrói nas trocas interpessoais do cotidiano da profissão, bem como a constante atualização e transformação influenciadas pelos limites e possibilidades de suas atividades profissionais em um dado momento social e histórico.

É observado que o cenário piauiense apresenta diversos desafios e potencialidades no que tange aos aspectos educativos e indicadores de desenvolvimento humano (elementos que serão melhor descritos no Capítulo de Metodologia), convidando a Psicologia Escolar, alicerçada em seu compromisso ético-político, a envolver-se com as necessárias e urgentes transformações sociais dessa realidade multideterminada e tão complexa. Acredita-se que, no Piauí, a formação em Psicologia, assim como as práticas de supervisores, estagiários e psicólogos escolares podem contribuir com a melhoria da qualidade e oferta da educação no estado, a exemplo da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, promoção da inclusão social e escolar, defesa da proteção e dos direitos das crianças e jovens, acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento em práticas educativas e institucionais, além de muitas outras intervenções que configuram o amplo escopo de atuação da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016).

Souza (2014), ao problematizar acerca da identidade do professor de Psicologia, verificou que as discussões que envolvem a formação na área geralmente não analisam as competências dos formadores de psicólogos. Por meio dessa constatação, defende-se que investigar e refletir sobre os indicadores do perfil e das competências profissionais do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no Piauí significa contribuir para o avanço e a qualificação formativa da área, em especial, frente ao crescimento observado na oferta de vagas para o curso no estado, conforme apontam as estatísticas (INEP, 2019).

O interesse em investigar o perfil e as competências do supervisor de estágio em Psicologia Escolar vincula-se, fortemente, aos percursos acadêmico-profissionais empreendidos por mim, enquanto pesquisador da área. No ano de 2014, após a vivência de várias disciplinas na intersecção Psicologia e Educação na formação inicial de psicólogo, participei de uma seleção e fui aprovado para atuar como estagiário em Psicologia Escolar em uma instituição privada de Educação Básica na cidade de Teresina-PI, na modalidade de estágio curricular não-obrigatório. Naquele contexto, pude apreender, de forma teórico-prática, os pressupostos e fundamentos debatidos na graduação acerca do trabalho do psicólogo escolar, apesar das práticas profissionais serem desenvolvidas em uma perspectiva híbrida, com formas de atuação tradicionais e emergentes (Martinez, 2009; 2010).

No entanto, o que mais me impactou nesse período de estágio foi a disponibilidade e realização das supervisões, ofertadas pela coordenadora do serviço e pelas demais psicólogas escolares. A princípio, as supervisões e atuações dos estagiários eram tuteladas, sem muita autonomia por parte dos estudantes, sempre vinculadas à presença do supervisor, que, por sua vez, incluía os estagiários em todas as suas atuações no contexto da escola. Com o transcorrer dos meses, ocorreu a apropriação da cultura institucional por meio do acompanhamento das práticas desenvolvidas; os estagiários passaram, gradativamente, a angariar maior autonomia em seu fazer, desvincilhando-se da tutoria e das ‘prescrições’ constantes de seu supervisor.

Outra característica bastante relevante desse campo de estágio era que as supervisões ocorriam tanto de forma individual, no cotidiano vivido da escola, mas, também, em momentos planejados e organizados coletivamente com a coordenação do Serviço de Psicologia Escolar, os profissionais psicólogos e todos os estagiários da área. Nesses espaços, consolidados institucionalmente como contextos formativos continuados, os estagiários e demais membros da equipe podiam partilhar seus desafios, dificuldades e realizações na escola. Eram oportunizadas trocas junto às equipes de diferentes níveis de escolarização, discussões teóricas, análises de práticas educativas e de documentos da instituição, estudos de casos, elaboração de projetos e problematização das práticas desenvolvidas. Era, constantemente, incentivada uma perspectiva de atuação crítica.

De forma concomitante, ainda no ano de 2014, estagiei em uma instituição escolar pública, na modalidade curricular obrigatória, tendo como supervisores acadêmicos professores da IES. Foi relevante para mim, como estagiário vinculado à dois contextos diferentes, compreender as singularidades, entraves e forças constituintes de cada um deles, e como cada espaço era único e inspirava formas particulares de atuação. Apesar dessas características divergentes, o que já era esperado, fui impactado mais pelas contradições observadas na oferta das práticas de supervisão e pela figura do supervisor, que buscavam sustentar teoricamente as atuações com fundamentos da Psicologia Escolar contemporânea, mas que orientavam os estagiários e suas intervenções com preceitos e concepções clínicas aplicadas aos processos educativos.

Em meio a esse cenário de vivências supervisionadas distintas, comecei a questionar-me acerca do papel do supervisor de estágio na formação de psicólogos, sobre quais as especificidades de sua formação e atuação, e que competências seriam desejáveis para uma prática crítica e institucional no âmbito da Psicologia Escolar. Essas inquietações seguiram me acompanhando até minha contratação como psicólogo escolar na instituição privada, e, de

maneira especial, se fizeram ainda mais presentes quando tive que ocupar a função de supervisor de campo de alguns estagiários.

Mobilizado por essas questões e desafios da prática profissional, no ano de 2016 iniciei uma especialização em Psicologia Escolar. No entanto, esse espaço de formação continuada não oportunizou maior clareza sobre o trabalho a ser realizado pelo supervisor e seus impactos na formação de outros psicólogos. Ainda no ano de 2016, passei a integrar o quadro de professores da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Caxias. Tal inserção oportunizou-me maiores aproximações acerca dos processos, metodologias e práticas pedagógicas, bem como das ações que eram desenvolvidas por outros docentes no tocante às atividades de estágio curricular e de supervisão. Essas trocas mobilizaram ainda mais o interesse pelo estudo acerca do perfil e das competências específicas dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar no contexto piauiense.

No ano de 2018, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), que, posteriormente, passou a ser denominado de Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, tendo como orientadora a Professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo. Esta inserção no PGPDE me oportunizou trabalhar junto às atividades de ensino, pesquisa, extensão, assessorias e consultorias desenvolvidas pelo Laboratório de Psicologia Escolar (LabPE).

Essa dissertação é o resultado da pesquisa de Mestrado realizada que objetivou investigar as competências e atividades do profissional que supervisiona o estágio na graduação. Além disso, visou a elaboração de sugestões para o processo de supervisão de estágio em Psicologia Escolar, desenvolvendo orientações e referenciais técnicos para o trabalho do supervisor, de modo a contribuir para uma formação mais qualificada e

competente de psicólogos, com foco em uma educação crítica e emancipatória, enquanto compromisso científico e social desta pesquisa com a realidade piauiense.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento do escopo teórico e da produção técnico-científica em Psicologia Escolar, promovendo impacto e transformações sobre as práticas dos formadores de psicólogos escolares, fortalecendo a construção e consolidação de sua identidade profissional enquanto aspectos ainda pouco explorados e refletidos pela literatura científica da área (conforme será apresentado no Capítulo de Revisão da Literatura).

Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir também, direta ou indiretamente, para a implementação e desenvolvimento da Lei nº 13.935 (Brasil, 2019), que institui a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Esse é um marco legal que trará novas exigências e desafios para a construção do perfil profissional do psicólogo escolar, e que, por consequente, irá requerer da formação inicial, das práticas de estágio e supervisão, bem como dos formadores, o desenvolvimento de novas competências, atribuições e diretrizes para a atuação em equipes multiprofissionais.

Em consonância a essas transformações contemporâneas, destaca-se também o surgimento do novo coronavírus, SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, acrônimo em inglês de *Coronavirus Disease 2019*, que vem ocasionando, até o momento da finalização dessa dissertação, uma grave crise de saúde em dimensão mundial com milhões de mortos e de contaminados (OMS, 2020; Senhoras, 2020; Souza, 2020). Os impactos negativos dessa pandemia se manifestaram, e ainda se apresentam, não apenas como um problema epidemiológico ou de saúde coletiva, mas trazem consequências em diferentes atividades humanas como, por exemplo, nos processos educativos formais e institucionalizados, que sofreram com os efeitos do distanciamento social.

Durante a disseminação e ocorrência do surto pandêmico da COVID-19, os países ao redor do mundo foram levados à elaboração de propostas alternativas de continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo, sobretudo, no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a maneira prevalente para incentivar estratégias de ensino remoto no contexto emergencial (Senhoras & Paz, 2019). As consequências para a qualidade da formação online e para o desenvolvimento humano, sobretudo para crianças e adolescentes, permanecem ainda desconhecidas, o que, por sua vez, exigirá e mobilizará a construção de novos perfis profissionais, novos campos e frentes de atuação, bem como novas competências para o psicólogo escolar. E, como consequência, a formação em Psicologia e os supervisores de estágio deverão ressignificar suas trajetórias e seus perfis diante desse diferenciado e histórico cenário de transformação social e cultural que se vive e ainda está se delineando.

Para a estruturação desta dissertação, procedeu-se à organização em sete capítulos. O primeiro consiste nesta presente introdução, na qual é apresentada, de forma breve, o desenvolvimento histórico do ensino e da formação em Psicologia no país, destacando o cenário da supervisão e o papel do supervisor de estágio, além da apresentação das justificativas pessoal, social e científica do estudo realizado.

O segundo capítulo dedica-se à revisão das literaturas nacional e internacional acerca do cenário da supervisão de estágio profissional em Psicologia Escolar nos últimos anos. O terceiro capítulo apresenta os fundamentos e pressupostos teórico-epistemológicos da Psicologia histórico-cultural e da abordagem por competências, bases da presente pesquisa. O quarto capítulo explicita as questões e os objetivos orientadores do presente estudo.

No quinto capítulo, sobre a metodologia, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam os processos de construção e análise das informações no

âmbito desta investigação. São também descritos o contexto, o cenário, os participantes do estudo, os procedimentos e instrumentos utilizados. O sexto capítulo destina-se à discussão dos resultados das informações recolhidas e construídas no decorrer desta pesquisa, à luz dos objetivos propostos. No sétimo, e último capítulo, são apresentadas as considerações finais do estudo, assinalando as sínteses elaboradas, os desdobramentos e indicações para pesquisas futuras. Ao final do trabalho, estão as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar, por meio da revisão da literatura científica nacional e internacional, o cenário da supervisão de estágio profissional em Psicologia Escolar. Acredita-se que a análise dessa produção científica além de demonstrar o estágio mais atual acerca da temática, pode propiciar aos profissionais, pesquisadores, supervisores e instituições a elaboração de indicadores, orientações e possibilidades para o aprimoramento das práticas supervisionadas, visando também contribuir para uma formação mais qualificada e competente de psicólogos.

Psicologia Escolar e Supervisão: Levantamento em bases de dados nacionais e internacionais

Há quase três décadas, sob uma égide mais crítica e comprometida socialmente, a Psicologia Escolar vem se constituindo como área de produção de conhecimentos teóricos, empíricos, técnicos e práticos. Nesse percurso de consolidação e de desenvolvimento, a temática da atuação do psicólogo escolar e suas práticas profissionais têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores nacionais e internacionais da área (Araujo, 2003; Barbosa, 2012; Beatón, 2009; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Cacau, 2019; Cavalcante, 2015, 2019; Cavalcante & Aquino, 2013, 2019; Chagas & Pedroza, 2013; Cruces, 2005; Facci & Souza, 2011; Feitosa, 2017; Fleith, 2009, 2011; Guzzo, 2005, 2011; Jimerson et al., 2004; Jimerson et al., 2006; Jimerson et al., 2008; Lara, 2013; Lessa & Facci, 2009; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; Mitjáns Martínez, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2014a,

2014b; Neves, 2011; Oakland & Hatzichristou, 2014; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014; Pressley & Rhoering, 2002).

Os debates e reflexões empreendidas nessas produções têm abordado as práticas, as competências e o perfil profissional do psicólogo que ocupa contextos educativos tradicionais, como a escola, bem como em espaços emergentes, como organizações não governamentais, associações, creches, cursinhos pré-vestibulares, serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas e assessorias, dentre outros. Além disso, a Psicologia Escolar tem apresentado perspectivas inovadoras de atuação junto a segmentos e modalidades de ensino não usualmente assistidas pela área, como o ensino superior, a educação profissional e tecnológica, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação a distância (EaD), a socioeducação, entre outras (Asmassalan, 2019; Cacau, 2019; Cavalcante, 2019; Feitosa, 2017; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Galvão & Marinho-Araujo, 2017, 2018; Lopes de Oliveira, 2016; Lopes de Oliveira & Camilo, 2014; Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016).

Destaca-se, nesse cenário de desenvolvimento científico, que a Psicologia Escolar vem promovendo discussões e problematizações a respeito da formação de psicólogos visando uma atuação mais competente e alinhada aos desafios e mudanças contemporâneas que se apresentam aos fenômenos, processos e instituições educacionais (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Dazzani & Souza, 2016; Gomes & Braz-Aquino, 2020; Marinho-Araujo, 2009, 2010; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Neves, 2009; Petroni & Souza, 2014; Sampaio, 2010; Santos et al., 2015). Considerando tais avanços e análises no âmbito da formação profissional de psicólogos escolares, as práticas em supervisão de estágio em Psicologia têm figurado como foco central de algumas pesquisas e reflexões (Asbahr, 2014; Cruces, 2010; Cury & Neto, 2014; NASP, 2010, 2014), muito embora, ainda sejam pouco expressivas as produções empíricas que explicitem a atuação do supervisor nesse cenário,

especialmente no âmbito da supervisão em Psicologia Escolar (Silva Neto, 2014; Silva Neto, Guzzo & Moreira, 2014; Silva Neto, Oliveira & Guzzo, 2017).

Com o intuito de investigar como tem se configurado a supervisão de estágio em Psicologia Escolar, as práticas desenvolvidas, a caracterização do perfil profissional e das competências dos supervisores, realizou-se uma revisão de literatura organizada em duas etapas: a primeira considerou produções acadêmicas brasileiras e, a segunda, estudos em âmbito internacional. Ressalta-se, aqui, a relevância de se ampliar as buscas na literatura internacional por acreditar que as experiências de outros países podem auxiliar na construção de propostas práticas e na fundamentação para o trabalho do supervisor no Brasil.

As duas etapas dessa revisão serão descritas a seguir, apresentando os procedimentos utilizados para a busca e as referências localizadas. Por fim, serão explicitadas análises transversalizadas, tendo como eixos: conceitos e objetivos da supervisão em Psicologia Escolar; modelos, instrumentos e formatos de supervisão; e o perfil e as competências do supervisor.

Etapa 1: Revisão da Literatura Nacional Sobre a Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar

Procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas nacionais (artigos, dissertações e teses) publicadas no período de janeiro de 2009 a maio de 2020. Foram contempladas as indexadas nas seguintes bases de dados: (a) Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON); (b) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); (c) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); (d) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); e (e) Scientific Electronic Library Online

(SciELO). Para a realização desse levantamento, utilizaram-se os seguintes descritores em língua portuguesa: (a) psicologia e (b) supervisão. Optou-se pelo uso desses termos combinados visando possibilitar maior abrangência e eficiência na busca de produções úteis à abordagem das temáticas nessa pesquisa, em especial, no contexto brasileiro.

Como resultado desse processo, foram recolhidas 2054 produções entre artigos, dissertações e teses, que foram avaliados inicialmente por meio de uma triagem a partir de seus títulos e de suas palavras-chaves; o critério de inclusão foi abordar a temática da supervisão em Psicologia Escolar e o de exclusão a repetição da publicação em mais de uma base de dados. Verificou-se que, daquele quantitativo de estudos: (a) 1698 tratavam de temáticas relacionadas a abordagens interdisciplinares e outras áreas de conhecimentos, tais como Administração, Educação, Saúde, entre outras; (b) 332 expunham diferentes áreas e temáticas da Psicologia, como exemplo a Psicologia Social, Psicologia Organizacional, Psicologia Hospitalar, Psicologia da Saúde e etc; (c) 297 abordavam conteúdos relativos à Psicologia Clínica, com temas relacionados à supervisão clínica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, e outras; (d) 64 discorriam sobre a Psicologia Escolar, apresentando e analisando práticas profissionais em contextos educativos, programas de intervenção, além de queixas e fracasso escolar; (e) 38 discutiam sobre a supervisão em Psicologia Escolar; e (f) 23 expunham temáticas quanto à formação em Psicologia, refletindo sobre estruturas curriculares e disciplinas, além de aspectos éticos na graduação. As informações elaboradas durante este processo de levantamento encontram-se disponíveis na secção de Anexos (Anexo 1), em tabela com os detalhes dos temas de estudos encontrados e o quantitativo de produções recolhidas.

Após esse levantamento, realizou-se à análise dos 38 trabalhos que tratavam da supervisão em Psicologia Escolar por meio dos seus títulos e resumos. Durante esse procedimento, verificaram-se as repetições entre os trabalhos encontrados. Após o emprego

dos critérios de inclusão e de exclusão, atingiu-se um total de 12 produções científicas sobre a temática da supervisão em Psicologia Escolar, conforme apresentado na lista com todas as referências encontradas na revisão nacional disponível na seção de Anexos (Anexo 2). Em seguida, os textos completos foram lidos e organizados conforme são apresentados na Tabela 1, quanto a: (a) tipo de produção, (b) título, (c) referência e ano da publicação, e (d) periódico ou local da publicação.

Tabela 1

Estudos Localizados em Bases de Dados Nacionais que Tratam Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar.

Tipo de produção	Título	Referência e ano de publicação	Periódico ou local da publicação
Dissertação	“O caminho se faz ao caminhar”: propostas de formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar Educacional.	Lima (2011)	Biblioteca Dante Moreira Leite/Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Tese	Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: Contribuições da psicologia crítica à formação e à prática do supervisor.	Silva Neto (2014)	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/PUC-Campinas

Artigo	Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Desmistificando o modelo clínico.	Lima (2009)	Psicologia: Ciência e Profissão
Artigo	Educação Inclusiva: Desafios do estágio curricular supervisionado em Psicologia Escolar/Educacional.	Schruber & Cordeiro (2010)	Psicologia: Ensino & Formação
Artigo	Estágio em Psicologia Escolar e Arte: Contribuições para a formação do psicólogo.	Da Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa (2013)	Psicologia: Ciência e Profissão
Artigo	Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em Psicologia Escolar.	Machado (2014)	Psicologia: Ciência e Profissão
Artigo	Práticas do supervisor acadêmico na formação do psicólogo: Estudo bibliométrico.	Silva Neto & Oliveira (2015)	Psicologia: Ciência e Profissão
Artigo	Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar.	Braz-Aquino & Albuquerque (2016)	Estudos de Psicologia - Campinas

Artigo	Internship in School Psychology: Education and practice of the supervisor.	Silva Neto & Guzzo (2016)	Estudos de Psicologia - Campinas
Artigo	Discutindo a formação em Psicologia: A atividade de supervisão e suas diversidades.	Silva Neto, Oliveira & Guzzo (2017)	Psicologia Escolar e Educacional
Artigo	Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: Enfrentando desafios e superando barreiras.	Patias, Ilha, Luz, Dalbosco & Abaid (2017)	Psicologia Escolar e Educacional
Artigo	Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: Uma experiência na Perspectiva Institucional.	Ferreira, Carvalho, Gomes, Alarcão, Galvão & Marinho-Araujo (2019)	Revista de Psicologia da IMED

Etapa 2: Revisão da Literatura Internacional Sobre a Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar

Realizou-se o levantamento em bases eletrônicas de artigos científicos internacionais publicados no período de 2009 a 2020. Consideraram-se as produções indexadas junto às seguintes bases de dados: (a) Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON); (b) Education Resources Information Center (ERIC); (c) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); (d) PsycNET, da Associação Americana de Psicologia (APA); e (e) Taylor & Francis online.

Para a execução dessa busca, utilizaram-se os seguintes descritores combinados em língua inglesa: (a) school psychology e (b) supervision.

Neste processo, foram obtidas 1046 produções científicas, que passaram por uma triagem inicial a partir da análise de seus títulos e de suas palavras-chaves; o critério de inclusão foi abordar a temática da supervisão em Psicologia Escolar, e o de exclusão a repetição de publicações em mais de uma base de dados. Averiguou-se que daquele quantitativo de estudos: (a) 406 abordavam temáticas relacionadas a outras áreas do conhecimento, tais como Saúde, Ciências Jurídicas, Serviço Social e outras; (b) 213 descreviam e analisavam práticas em Psicologia Escolar voltadas para o trabalho com transtornos e saúde mental em contextos educativos; (c) 183 discorriam sobre assuntos de outras áreas da Psicologia, a exemplo da Psicologia Comunitária, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica e Psicofisiologia; (d) 138 tratavam de temáticas relacionadas à supervisão clínica e perspectivas de tratamento clínico-terapêuticas; (e) 70 debatiam acerca da supervisão em Psicologia Escolar, e (f) 36 expunham questões relacionadas à formação em Psicologia. As informações construídas durante este procedimento de levantamento encontram-se disponíveis na seção de Anexos (Anexo 3), em tabela que detalha as temáticas de pesquisas localizadas e a quantidade de produções recolhidas.

Após o levantamento inicial, procedeu-se à análise dos 70 trabalhos acerca da supervisão em Psicologia Escolar quanto aos dos seus títulos e resumos. Após o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, atingiu-se um total de 26 produções científicas, acerca da temática pesquisada; a lista com todas as referências encontradas nessa revisão internacional está disponível na seção de Anexos (Anexo 4). Essas publicações são apresentadas na Tabela 2 quanto a: (a) tipo de produção, (b) título, (c) referência e ano da publicação, e (d) periódico ou local da publicação.

Tabela 2

Estudos Localizados em Bases de Dados Internacionais que Tratam Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar.

Tipo de produção	Título	Referência e ano de publicação	Periódico ou local da publicação
Artigo	Identifying challenges in supervising school psychologists.	Harvey & Pearrow (2010)	Psychology in the Schools/EUA
Artigo	Improving field supervision through collaborative supervision institutes.	Harvey, Amador, Finer, Gotthelf, Hintze, Kruger, Li, Lichtenstein, Rogers, Struzziero & Wandle (2010)	Communiqué/ EUA
Artigo	Assessing school psychology supervisor characteristics: Questionnaire development and findings.	Flanagan & Grehan (2011)	Journal of Applied School Psychology/EUA
Artigo	Evolving practicum issues in school psychology preparation.	Li & Fiorello (2011)	Psychology in the Schools/EUA

Artigo	Communicating effectively to obtain supervision of professional practice.	Fischetti, Petry & Munch (2012)	Communiqué/ EUA
Artigo	Fostering self-reflection in multicultural school psychology supervision.	Wu (2013)	Communiqué/ EUA
Artigo	Making the most of supervision.	Douglas & Valsamis (2013)	Communiqué/ EUA
Artigo	Networks of professional supervision.	Annan & Ryba (2013)	School Psychology Quarterly/Nova Zelândia
Artigo	Structured peer group supervision for novice consultants: Procedures, pitfalls, and potential.	Newman, Nebbergall & Salmon (2013)	Journal of Educational and Psychological Consultation/EUA
Artigo	Multicultural supervision: What difference does difference make?	Eklund, Aros-O'Malley & Murrieta (2014)	Contemporary Educational Psychology/ EUA
Artigo	Supervision in school psychology: the developmental/ecological/problem-solving model.	Simon, Cruise, Huber, Swerdlik e Newman (2014)	Psychology in the Schools/EUA

Artigo	Practice placement experiences and needs of trainee educational psychologists in England.	Woods, Atksion, Bond, Gibbs, Hill, Howe & Morris (2015)	International Journal of School & Educational Psychology/ Reino Unido
Artigo	Supervision and mentoring for early career school psychologists: Availability, access, structure, and implications.	Silva, Newman, Guiney, Valley-Grey, Barrett (2016)	Psychology in the Schools/EUA
Artigo	Supervision for school psychologists in training: Developing a framework from empirical findings.	Gibbs, Atkinson, Woods, Bond, Hill, Howe, Morris (2016)	School Psychology International/ Reino Unido
Artigo	Strengths-Based supervision in school psychology: Accentuate the positive; eliminate the negative.	Newman, Guiney & Silva (2017)	Communiqué/ EUA
Artigo	Supervision: Benefits to school psychology, children, and Families.	Simon & Swerdlik (2017)	Communiqué/ EUA
Artigo	A deliberate framework for supervision in school	Justice, Murphy & Newman	Communiqué/ EUA

	psychology.	(2018)	
Artigo	Leadership supervision for managers of educational psychology services.	Atkinson & Posada (2018)	Educational Psychology in Practice/ Reino Unido
Artigo	Supervision: Feedback and evaluation.	Cruise (2018)	Communiqué/ EUA
Artigo	Supervision in school settings: Maintaining a multicultural and ethical practice.	Kelly, Diamond, Davis & Whalen (2018)	Training and Education in Professional Psychology/EUA
Artigo	School psychology and supervision in Australia.	Ding & Swalwell (2018)	The Educational and Developmental Psychologist/ Austrália
Artigo	What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017.	Newman, Simon & Swerdlik (2018)	Psychology in the Schools/EUA

Artigo	Multicultural supervision in school psychology: Recommendations for practice.	Sutherland & Whalen (2019)	Communiqué/ EUA
Artigo	Self-Care in Supervision: How Do We Teach Others to Care for Themselves?	Moore, Jeglum, Young & Campbell (2019)	Communiqué/ EUA
Artigo	Supervision in school psychology: Innovations in training and practice.	Newman & Guiney (2019)	Trainers' Forum/EUA
Artigo	Supervision Training in APA-Accredited School Psychology Doctoral Programs: An Analysis of Syllabi.	Newman, Hazel, Faler, Pomerantz (2020)	Training and Education in Professional Psychology/EUA

Após esses procedimentos, os textos completos foram lidos integralmente e categorizados da seguinte maneira: (a) conceitos e objetivos da supervisão em Psicologia Escolar; (b) modelos, estruturas e instrumentos de supervisão; e (c) perfil e competências do supervisor. Essas categorias serão apresentadas e discutidas nas análises do levantamento, após a caracterização ampla da produção encontrada.

Análises do Levantamento

Caracterização Geral

Do total de 38 produções encontradas após a seleção descrita, 31,6% (n=12) são de trabalhos brasileiros e 68,4% (n=26) de publicações internacionais. Desse quantitativo, é importante ressaltar que os estudos localizados em âmbito internacional consistem, em sua maioria, na apresentação de práticas, modelos e teorizações acerca da supervisão profissional em Psicologia Escolar, aplicada ao treinamento e formação continuada de psicólogos na pós-graduação e em serviço, conduzidos por agências de credenciamento, preparação e licenciamento estaduais ou instituições de acreditação profissional como, por exemplo, a Associação Nacional de Psicólogos Escolares (NASP) ou a Associação Americana de Psicologia (APA). Essa realidade difere do contexto nacional, onde as publicações estão atreladas às práticas de supervisão desenvolvidas em estágios supervisionados na formação inicial de psicólogos.

Constata-se, por meio da literatura analisada, que o Brasil ainda não apresenta muitas iniciativas de formação continuada que incluam supervisão profissional para a prática de psicólogos escolares em exercício; permanece, tradicionalmente como referência, a supervisão em Psicologia Clínica, sendo amplamente reconhecida, sugerida e exercida junto a psicólogos que fazem atendimentos em contextos clínicos, como aponta os estudos de Lima (2011) e Silva Neto, Oliveira & Guzzo (2017). Essa realidade difere, por exemplo, de países como Estados Unidos da América (EUA) e Reino Unido, que restringem a aquisição ou renovação do registro e certificação para psicólogos atuarem em espaços educativos ao cumprimento de mais de 40 horas de atividades formativas, em períodos que podem variar de um a três anos, incluindo a necessidade de pelo menos um ano de supervisão profissional (Castillo et al., 2013; Cavalcante, 2019; NASP, 2010; Tysinger et al., 2015).

Das produções localizadas, 52,6% são estudos teórico-conceituais (n=20), 31,6% pesquisas empíricas (n=12), e 15,8% compostos de relatos de práticas (n=6). Esses resultados demonstram uma quantidade reduzida de estudos tendo como foco de análise e investigação a

supervisão em Psicologia Escolar quando comparados a outras áreas, corroborando com os achados de Silva Neto (2014) e Silva Neto, Oliveira & Guzzo (2017) no que se refere à necessidade de exploração científica do estágio e da supervisão na formação do psicólogo brasileiro. Esses autores verificaram que havia uma recorrência maior nas produções que apresentavam relatos de vivências de estagiários e suas ações.

Newman, Simon & Swerdlik (2018), em revisão sistemática da literatura internacional sobre a temática realizada entre os anos de 2000 a 2017, indicaram que essa escassez na literatura configura-se como uma questão problemática na Psicologia Escolar, tendo em vista a importância da supervisão para a formação e desenvolvimento de práticas na área; além disso, essa constatação revela um atraso no progresso de pesquisas em comparação com outros campos de supervisão em Psicologia, como na área clínica. Apesar desse cenário, Gibbs et al. (2016) defendem que a literatura em torno do tema vem se expandido nos últimos 20 anos e que a prática competente em supervisão vem se configurando cada vez mais como prioridade na formação e atuação em Psicologia Escolar (Simon & Swerdlik, 2017).

Procedência das Publicações Nacionais e Internacionais

O indicador de localização das produções é incluído com o objetivo de apontar a distribuição e prevalência de estudos acerca da temática pesquisada, além de buscar contribuir com informações que fomentem o fortalecimento e a ampliação de ações, investigações e práticas nas diferentes regiões indicadas. Encontrou-se, assim, a seguinte disposição na revista nacional: Região Sudeste com 58,33% (n=07); Região Centro-Oeste com 16,67 (n=2); Região Sul com 16,67 (n=2); e Região Nordeste com 8,33% (n=1). Esses dados convergem com os estudos acerca das contribuições brasileiras para a produção científica mundial, que indica maior concentração de pesquisas, de modo geral, no Sudeste (Brentani, Cruz, Suzigan, Furtado, & Garcia, 2011). Essa maior predominância, ainda

segundo esse estudo, pode ser explicada pela quantidade de instituições de ensino superior que a região possui, com seus programas de pós-graduação e recursos humanos, como também, o maior apoio de políticas e agências de financiamento (Brentani et al.2011).

A partir desse levantamento geral, foram encontrados estudos nacionais sobre supervisão em Psicologia Escolar em seis estados e um no Distrito Federal. Esses dados sugerem uma baixa representatividade, produção e distribuição científica acerca do tema no Brasil. Cabe, ainda, destacar o estado de São Paulo como a unidade federativa com o maior número de publicações, produzindo 33,33% de todos os estudos (n=4), acompanhado por Minas Gerais com 25% (n=3). Essa informação se relaciona com pesquisa de Gonçalves (2000) quanto à supervisão de estágio em Psicologia Escolar. Segundo a autora, em seu levantamento bibliográfico foram encontradas produções vinculadas aos primeiros cursos de Psicologia do país na Região Sudeste, tendo o estado de São Paulo as primeiras pesquisas e relatos de supervisão de estágio em Psicologia Escolar (Gonçalves, 2000).

É importante pontuar que não foi identificado nenhum estudo de abrangência nacional ou regional que abordasse a temática, como também nenhuma investigação no cenário piauiense. Esse dado justifica a premência de pesquisas e estudos nesse estado.

No tocante à localização das produções da literatura internacional, os Estados Unidos da América (EUA) congregam o maior quantitativo de produções estrangeiras com 88,8% (n=21). O restante da produção localizou-se no Reino Unido, com 11,6% (n=3), na Austrália e Nova Zelândia, ambos com 3,8% cada (n=1).

Principais autores e periódico

Por meio da análise empreendida em relação à autoria e coautoria das produções internacionais levantadas, verificou-se que 21% (n=8) das produções teóricas e empíricas estavam vinculadas às pesquisas de Daniel S. Newman (Justice, Murphy & Newman, 2018;

Newman & Guiney, 2019; Newman, Guiney & Silva, 2017; Newman, Hazel, Faler, Pomerantz, 2020; Newman, Nebbergall & Salmon, 2013; Newman, Simon & Swerdlik; 2018; Silva, Newman, Guiney, Valley-Grey, Barrett, 2016; Simon, Cruise, Huber, Swerdlik e Newman; 2014). Newman é Doutor em Psicologia Escolar pela Universidade de Maryland (College Park), Professor Associado do Programa de Psicologia Escolar e do Departamento de Serviços Humanos da Universidade de Cincinnati. O autor tem como interesse de pesquisa e de ensino as práticas e a formação em consulta escolar e a supervisão profissional em Psicologia Escolar.

Quanto à produção brasileira, destacam-se as investigações de Walter Mariano de Faria Silva Neto, que representam 10,5% (n=8) (Silva Neto & Guzzo, 2016; Silva Neto & Oliveira, 2015; Silva Neto, 2014; Silva Neto, Oliveira & Guzzo, 2017). Silva Neto é docente do curso de Psicologia na Universidade Federal do Triângulo Mineiro no curso, Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999) e Doutor em Psicologia Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2014). O professor tem experiência como supervisor de estágio em Psicologia Escolar e com a formação continuada de professores.

A literatura analisada, especificadamente a internacional, apresenta o artigo teórico-reflexivo de McIntosh & Phelps (2000) como um dos grandes estudos, no início dos anos 2000, que problematizou e se propôs a levantar criticamente questões acerca da pesquisa em supervisão na Psicologia Escolar. Esse trabalho, tido como pioneiro para o período, foi citado por 46,1% (n=12) das publicações encontradas (Annan & Ryba, 2013; Atkinson & Posada, 2018; Ding & Swalwell, 2018; Flanagan & Grehan, 2011; Gibbs et al., 2016; Harvey & Pearrow, 2010; Justice et al., 2018; Newman et al., 2013, 2018, 2020; Silva et al., 2016; Simon et al., 2014) por discutir as complexidades da supervisão em Psicologia. McIntosh & Phelps (2000) reclamaram definições mais apropriadas e consistentes às especificidades da

supervisão em Psicologia Escolar, de modo a possibilitar maior clareza e desenvolvimento ao tema.

No tocante aos veículos das publicações acadêmicas, a Revista *Communique* apresenta-se com mais artigos publicados acerca da supervisão na área (n=10); o periódico faz parte do catálogo de produções científicas elaboradas pela Associação Nacional de Psicólogos Escolares (NASP), nos Estados Unidos. Essa revista científica tem como objetivo informar continuamente seus membros acerca das atividades desenvolvidas pela Associação, apresentando artigos que suscitem criticamente questões pertinentes às práticas profissionais mais contemporâneas em Psicologia Escolar. Ademais, visando o desenvolvimento de recursos teóricos, científicos e metodológicos para os supervisores, o periódico tem publicado continuamente uma coluna focada exclusivamente nos aspectos que permeiam a supervisão na área, fato que pode explicar o maior quantitativo de produções localizadas nessa revista.

Buscou-se evidenciar, com essas informações, características gerais das produções encontradas, os principais pesquisadores e veículos de divulgação científica que produzem e publicizam conhecimentos, reflexões e proposições quanto à temática aqui investigada. Acredita-se que esses indicadores podem igualmente auxiliar revisões sistemáticas futuras a respeito da supervisão em Psicologia Escolar.

Conceitos e Objetivos da Supervisão em Psicologia Escolar

Historicamente, e de modo geral, não se pode precisar a origem das práticas de supervisão, apesar de Annan & Ryba (2013) sinalizarem que há relatos de supervisão nos anos de 1800, quando assistentes sociais começaram a estabelecer relações profissionais e de atuação junto com médicos em ações de cuidado a saúde. De acordo com as autoras, apesar das mudanças nos sistemas sociais, nas profissões e nas concepções de desenvolvimento humano, a forma adotada e a organização da supervisão permanecem razoavelmente iguais,

onde um supervisor, geralmente mais experiente, é responsável pelo trabalho e orientação de um supervisionado ou grupo de supervisionados, menos experientes.

Acredita-se que essa noção tradicional de supervisão pode ter sido configurada na Inglaterra do século XIX, dentro de instituições de caridade onde assistentes sociais orientavam o trabalho de voluntários junto à população pobre (Annan & Ryba, 2013). Essa concepção ainda permanece atrelada a muitas práticas e classes profissionais, sustentando-se em uma relação diádica, unidirecional e hierárquica, balizada pelo poder contido na experiência e domínio em uma determinada atividade.

Na literatura em Psicologia, as definições acerca da supervisão são permeadas pela diversidade constituinte dessa ciência e profissão, com suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas, de práticas, objetos e campos de atuação (McIntosh & Phelps, 2000; Newman et al., 2013, 2018, 2020; Silva Neto et al., 2014, 2017). Porém, a complexidade da supervisão e seus processos ensejam o desafio de empreender e desenvolver conceituações e identificações mais claras que impulsionem o delineamento de domínios para práticas eficazes, orientando também a formação de supervisores e avaliação de suas competências.

As definições de supervisão em Psicologia Escolar encontradas na literatura são bastante amplas e podem ser organizadas em três perspectivas de análise conceitual: (a) supervisão enquanto espaço e prática hierárquico-didática; (b) supervisão como contexto de desenvolvimento colaborativo; e (c) supervisão como dimensão formativa articuladora da teoria e da prática profissional. Essas perspectivas, sintetizadas a partir da revisão, são apresentadas na Tabela 3 e discutidas em seguida.

Tabela 3

Perspectivas Conceituais Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar

Perspectiva conceitual	Referências
------------------------	-------------

Supervisão enquanto espaço e prática hierárquico-didática	Atkinson & Posada, 2018; Cruise, 2018; Ding & Swalwell, 2018; Moore, Jeglum, Young & Campbell, 2019; Newman & Guiney, 2019; Newman, Hazel, Faler, Pomerantz, 2020; Newman, Simon & Swerdlik, 2018; Silva, Newman, Guiney, Valley-Grey, Barrett, 2016.
Supervisão como contexto de desenvolvimento colaborativo	Annan & Ryba, 2013; Douglas & Valsamis, 2013; Eklund, Aros-O'Malley & Murrieta, 2014; Flanagan & Grehan, 2011; Fischetti, Petry & Munch, 2012; Gibbs, Atkinson, Woods, Bond, Hill, Howe, Morris, 2016; Harvey & Pearrow, 2010; Harvey, Amador, Finer, Gotthelf, Hintze, Kruger, Li, Lichtenstein, Rogers, Struzziero & Wandle, 2010; Justice, Murphy & Newman, 2018; Kelly, Diamond, Davis & Whalen, 2018; Li & Fiorello, 2011; Newman, Guiney & Silva, 2017; Newman, Nebbergall & Salmon, 2013; Simon, Cruise, Huber, Swerdlik e Newman, 2014; Sutherland & Whalen, 2019; Woods, Atksion, Bond, Gibbs, Hill, Howe & Morris, 2015; Wu, 2013.
Supervisão como dimensão formativa articuladora da teoria e da prática profissional	Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Da Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa, 2013; Ferreira, Carvalho, Gomes, Alarcão, Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Patias, Ilha, Luz, Dalbosco & Abaid, 2017; Schruher & Cordeiro, 2010; Silva Neto, 2014; Silva Neto & Guzzo, 2016; Silva Neto & Oliveira, 2015; Silva Neto, Oliveira & Guzzo, 2017; Simon & Swerdlik, 2017.

A primeira perspectiva compreende a supervisão como uma intervenção diferenciada de um membro mais experiente na profissão junto aos estudantes e profissionais em formação e/ou com menor nível de experiência e atuação. Sendo avaliativa, hierarquizada e contínua, ela objetiva o aprimoramento e o desenvolvimento de competências dos supervisionados, além do monitoramento da qualidade na prestação de serviços psicológicos em contextos educativos (Atkinson & Posada, 2018; Cruise, 2018; Ding & Swalwell, 2018; Moore, Jeglum, Young & Campbell, 2019; Newman & Guiney, 2019; Newman, Hazel, Faler, Pomerantz, 2020; Newman, Simon & Swerdlik, 2018; Silva, Newman, Guiney, Valley-Grey, Barrett, 2016.).

Essa perspectiva conceitual reconhece as diferenças nas relações de poder que permeiam a posição de supervisor e supervisionado, em uma relação diádica tradicional na supervisão e que se materializam no aspecto unilateral da avaliação, em seu caráter didático-pedagógico e instrucional. Para Newman & Guiney, (2019) e Silva et al. (2016), a natureza avaliativa e hierárquica da supervisão são importantes elementos para diferenciá-la de outras práticas, como por exemplo a mentoria, que se caracteriza, genericamente, por não possuir um caráter avaliativo e não se responsabilizar diretamente pela tomada de decisão e atuação do mentorado.

A segunda perspectiva apresenta a supervisão como um processo sistemático, positivo e cooperativo estabelecido entre os estudantes e/ou psicólogos escolares com o supervisor, colaborando para a aquisição, desenvolvimento e mobilização de competências para ambos os envolvidos, contribuindo também para o crescimento do supervisionado por meio de práticas que favoreçam a capacidade de automonitoramento e autonomia do estudante no futuro (Annan & Ryba, 2013; Douglas & Valsamis, 2013; Eklund, Aros-O'Malley & Murrieta, 2014; Flanagan & Grehan, 2011; Fischetti, Petry & Munch, 2012; Gibbs, Atkinson,

Woods, Bond, Hill, Howe, Morris, 2016; Harvey & Pearrow, 2010; Harvey, Amador, Finer, Gotthelf, Hintze, Kruger, Li, Lichtenstein, Rogers, Struzziero & Wandle, 2010; Justice, Murphy & Newman, 2018; Kelly, Diamond, Davis & Whalen, 2018; Li & Fiorello, 2011; Newman, Guiney & Silva, 2017; Newman, Nebbergall & Salmon, 2013; Simon, Cruise, Huber, Swerdlik e Newman, 2014; Sutherland & Whalen, 2019; Woods, Atksion, Bond, Gibbs, Hill, Howe & Morris, 2015; Wu, 2013.). Para essa perspectiva, a supervisão em Psicologia Escolar implica:

Uma interação interpessoal entre dois ou mais indivíduos com a finalidade de compartilhar conhecimentos, avaliar competências profissionais e fornecer feedback objetivo com intuito de desenvolver novas competências, facilitando a entrega eficaz de serviços psicológicos e a manutenção de competências profissionais. (McIntosh & Phelps, 2000, pp. 33-34)

Nessa concepção, a prática supervisionada é destacada como uma ferramenta essencial não apenas para o ensino, mas também para os processos de aprendizagem, pois, ao se sustentar em relações horizontalizadas, a supervisão pode cooperar para o desenvolvimento mútuo dos participantes, sejam profissionais, estagiários ou supervisores, bem como para a qualidade dos serviços prestados em Psicologia Escolar. Compreende-se, assim, e conforme os preceitos defendidos pela APA (2014) e NASP (2011), que essa ênfase conceitual centraliza funções e objetivos para os quais a atividade de supervisão é realizada, apoiando o desenvolvimento de competências e ampliando o escopo de abrangência da supervisão. Pode ser ofertada para estudantes em formação inicial até profissionais em exercício, em seus diversos níveis de experiência, além de ocorrer em diferentes modalidades, com grupos ou individualmente, hierarquizada ou fornecida por pares.

Coadunando-se a essa compreensão, a APA (2014, 2015) defende que a supervisão deve se ancorar nas mais atuais evidências científicas sobre área e as competências que

deverão ser desenvolvidas e supervisionadas. Além disso, precisa ser conduzida por princípios ético-legais, sustentados em uma prática permanentemente reflexiva e autoavaliativa de todos os membros participantes, incluindo valores, atitudes, crenças e aspectos interpessoais que emergem da e na relação de supervisão (APA, 2014, 2015; NASP, 2011).

Por último, tem-se a perspectiva que caracteriza a supervisão como campo de articulação entre a teoria e a prática da Psicologia Escolar (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Da Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa, 2013; Ferreira, Carvalho, Gomes, Alarcão, Galvão & Marinho-Araujo, 2019; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Patias, Ilha, Luz, Dalbosco & Abaid, 2017; Schrufer & Cordeiro, 2010; Silva Neto, 2014; Silva Neto & Guzzo, 2016; Silva Neto & Oliveira, 2015; Silva Neto, Oliveira & Guzzo, 2017; Simon & Swerdlik, 2017). Nessa conceituação, a supervisão é tida como uma abordagem formativa em que as realidades complexas e inexatas da atuação, os sentidos subjetivos que emergem das trocas relacionais e os conhecimentos advindos da reflexão e da prática constituem-se como vivências transformadoras dos atores envolvidos e dos contextos (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira et al., 2019; Silva Neto, 2014).

Essa concepção conceitual aponta para um entendimento do movimento dialético existente entre os saberes e a ação, no qual o conhecimento é elaborado e se modifica na ação e esta se transforma em novos e diferentes conhecimentos. A supervisão, assim, ao oportunizar a reflexão sobre a prática, se delineia como uma ferramenta formativa orientadora de um perfil profissional mais qualificado; além disso, aponta para um comprometimento com a ressignificação de um modelo tecnicista de formação e atuação de psicólogos (Ferreira et al., 2019; Silva Neto, 2014; Silva Neto et al., 2017).

No contexto internacional, é encontrada uma dicotomia entre os objetivos administrativos e clínicos da supervisão de psicólogos escolares. Harvey & Pearrow (2010)

descrevem que os supervisores administrativos “fornecem liderança, recrutam e contratam, delegam atribuições, realizam avaliações formais de pessoal, projetam ações corretivas e assumem a responsabilidade final pelos serviços prestados pelos supervisionados” (p. 568), indicando que essa função pode não ser necessariamente desempenhada por alguém de igual formação profissional; ou seja, a supervisão administrativa pode ser conduzida por sujeitos que não tiveram formação ou prática em Psicologia Escolar.

Diferente desses objetivos administrativos, os autores descrevem a supervisão clínica destinando-se diretamente a prática profissional do psicólogo escolar (Harvey & Pearrow, 2010). Na supervisão clínica os supervisores precisam de formação, treinamento e conhecimentos específicos da área para orientar, ensinar e desenvolver habilidades profissionais, auxiliando os supervisionados na compreensão e análise de casos, avaliação de processos, em intervenções e elaboração de produtos de trabalho e apoio na execução de pesquisas. A supervisão clínica assegura que os supervisionados exerçam atividades apenas em áreas que possuem competências e apoia-os por meio de orientações e instruções durante a vivência de situações complexas e desafiadoras, fortalecendo a identidade e a inserção profissional (Atkison & Posada, 2018; Gibbs et al., 2016; Silva et al., 2016).

Harvey & Pearrow (2010) sugerem que, apesar das diferenças entre esses objetivos de supervisão, é possível uma justaposição entre eles. Para os autores, ambos se apresentam como eficazes à medida que oportunizam feedbacks coerentes ao nível de desenvolvimento em que se encontra o supervisionado, quando os auxilia na resolução de problemas, na tomada de decisão, na reflexão sobre suas práticas, além de implicá-los no processo contínuo de aprendizagem e na manutenção dos padrões ético-profissionais (Harvey & Pearrow, 2010). Gibbs et al. (2016) em pesquisa empírica com estagiários supervisionados por psicólogos escolares, indicou que a sobreposição da supervisão administrativa e clínica já ocorria, em especial quanto aos aspectos práticos e éticos da profissão; porém, o mesmo

processo não foi observado quando a supervisão era conduzida por um profissional não psicólogo.

Modelos, Estruturas e Instrumentos de Supervisão

Modelos de supervisão

Como já indicado anteriormente, é significativa a literatura em Psicologia com referência à supervisão na área clínica. Este cenário ainda atravessa e constitui modelos hegemônicos na supervisão em diferentes áreas psicológicas, fundamentando práticas clínicas e de aconselhamento com foco em intervenções e orientações terapêuticas individualizantes (Bernard & Goodyear, 2014; Newman, Guiney & Silva, 2017; Silva Neto et al., 2017; Simon & Swerdlik, 2017).

Influenciada e dependente desses modelos clínico dominantes, a supervisão em Psicologia Escolar, nas últimas duas décadas, se desenvolveu dentro dos preceitos da psicodinâmica, da abordagem centrada no cliente, em mudanças comportamentais e em outras diversas abordagens terapêuticas (Simon & Swerdlik, 2017). No entanto, de acordo com Newman et al. (2018), “o ‘empréstimo’ de práticas de supervisão baseadas em pesquisas de outras áreas da psicologia para instrumentalizar a supervisão da psicologia escolar é atualmente uma necessidade” (pp.4), pois, segundo os autores, os avanços nas pesquisas na área de escolar ainda são bastante limitados.

Ao analisar as possibilidades de generalização de pesquisas e modelos de supervisão de outras áreas e suas adaptações para a Psicologia Escolar, Newman et al. (2018) argumentam, ainda, que as práticas de psicólogos escolares se assemelham, em muito, às ações de psicólogos vinculados aos serviços de saúde e que a utilização de instrumentais e estratégias oriundas de áreas correlatas que trabalham com o aconselhamento psicológico, intervenções clínicas e, até mesmo, com ações desenvolvidas pelo serviço social, podem

contribuir e serem replicadas. Apesar disso, os autores reconhecem e reafirmam a amplitude, as particularidades e os avanços acerca da atuação desempenhada contemporaneamente pelos psicólogos escolares, caracterizando-se como uma prática mais ampla que se desenvolve em contextos únicos e complexos e que requerem, por sua vez, uma supervisão diferenciada e coadunada às suas especificidades (Newman et al., 2018). Corroborando esse argumento, Simon et al. (2014) afirmam que os modelos clínicos de supervisão são falhos ao não abordarem os papéis e funções multifacetadas e dinâmicas que a Psicologia Escolar abrange.

Assim, buscando se desprender de modelos de supervisão em psicologia clínica, estudiosos vêm pesquisando e construindo abordagens e estruturas específicas para práticas supervisionadas em Psicologia Escolar, destacadamente no cenário internacional. Vale ressaltar que esses modelos ainda se encontram em fase inicial de desenvolvimento e que precisam de maior exploração conceitual e empírica (Newman, Guiney & Silva, 2017). Tem-se como exemplo, o modelo *The Developmental/Ecological/Problem-Solving (DEP)*, Modelo de Prática Deliberada, Modelo de Supervisão Baseada em Pontos Fortes (SBS) e Modelos de Supervisão Multicultural. Esses modelos serão apresentados e descritos a seguir.

Modelo *The Developmental/Ecological/Problem-Solving*. Para Harvey & Pearrow (2010) e Simon & Swerdlik (2017), a atuação em espaços educacionais complexos requer análises contextuais, sistêmicas e relacionais que precisam ser diferenciadas na supervisão em Psicologia Escolar. Com base nesta defesa e estruturado a partir da integração do Modelo de Abordagem de Sistemas para Supervisão e do Modelo Integrativo de Desenvolvimento surge, no ano de 2014, a proposição do modelo “*The Developmental/Ecological/Problem-Solving*” (DEP), tido pelos autores como o primeiro modelo abrangente, sistematizado e específico em Psicologia Escolar, elaborado com o intuito de transversalizar os diferentes papéis e funções do psicólogo escolar em diversificados contextos educativos (Simon et al., 2014). Com destaque aos elementos desenvolvimentais, ecológicos, e visando a solução de problemas da

prática da Psicologia Escolar, o modelo DEP é uma tentativa de abordar as complexidades específicas do trabalho nas escolas e visa alinhar-se com as melhores práticas contemporâneas na área (Newman et al., 2017).

O DEP busca incorporar fatores de intervenções individuais e contextuais em uma estrutura organizacional flexível para a orientação da prática em supervisão, baseado em três componentes: desenvolvimental, ecológico e de solução de problemas. O componente desenvolvimental do DEP baseia-se fundamentalmente na avaliação, pelo supervisor, das necessidades e habilidades atuais que o supervisionado tem ao ingressar no estágio (Simon & Swerdlik, 2017).

As informações oriundas desse processo avaliativo irão compor um plano de estágio, a ser construído colaborativamente entre supervisor e estagiário, indicando os pontos fortes e objetivos do supervisionado. Segundo Simon et al. (2014), sugere-se que esse plano seja individualizado, de modo que sejam reconhecidas as habilidades profissionais que serão desenvolvidas diferentemente, mesmo entendendo que esse processo se desenvolva de forma colaborativa e relacional. Essa avaliação formativa possibilita a organização inicial das atividades a serem empreendidas pelo supervisionado e orienta o suporte a ser ofertado pelo supervisor visando uma progressão de níveis de supervisão, tais como: apoio mais diretivo para o menos diretivo; ações mais dependentes para independentes; seguindo, gradualmente, da presença constante do professor-supervisor para a figura do consultor (Simon & Swerdlik, 2017; Simon et al., 2014).

Ainda de acordo com Simon et al. (2014), esse último aspecto indica o papel fulcral das trocas intersubjetivas nas relações de supervisão. Para os autores, e segundo a progressão delineada por esse modelo, o processo relacional de supervisão deve culminar na compreensão que se assemelhe a de um colega de profissão mais novo que se sente apoiado por um consultor sênior. Além disso, uma relação bem-sucedida na supervisão pode

fortalecer criticamente a preparação de novos supervisores, ou seja, as relações formativas vivenciadas nesse espaço devem incluir reflexões e problematizações sobre o próprio processo de supervisão, oportunizando aos estagiários analisarem sobre seus benefícios, desafios, instrumentos e práticas, bem como colaborar com a avaliação de seu supervisor (Simon et al., 2014).

A dimensão ecológica do modelo DEP destaca a importância da formação e desenvolvimento de estagiários para que compreendam as múltiplas influências contextuais e sistêmicas que atravessam a prática em Psicologia Escolar, preparando os supervisionados para atuarem tanto em caráter individual como institucional, incluindo e apoiando em suas ações a diversidade cultural que permeia os contextos educativos e sociais. Na agenda formativa de supervisionados e nas práticas desenvolvidas em supervisão no DEP, o reconhecimento e o trabalho com as diferenças sociais e culturais deve oportunizar ações que desenvolvam e assistam não apenas indivíduos isoladamente, mas devem incluir intervenções que envolvam famílias, os atores e a cultura da instituição, além dos diferentes agentes da comunidade (Simon & Swerdlik, 2017; Simon et al., 2014).

Simon et al. (2014) afirmam que essa dimensão formativa e de atuação possibilita, dentro das instituições educacionais, o apoio ao potencial de todos os alunos e ações não-discriminatórias e inclusivas. Também tem como objetivo buscar envolver toda a comunidade educativa e seus recursos em prol de soluções para os desafios que se colocam cotidianamente junto aos ambientes educacionais.

O terceiro e último componente que constitui o modelo DEP é a resolução de problemas. Essa atividade fundamenta-se na tomada de decisões pautadas em dados e intervenções baseadas em evidências aplicadas às análises rotineiras e sistemáticas de fatores individuais e do contexto para a produção de soluções. Aliado a isso, o processo de supervisão deve auxiliar na coordenação e implementação de estratégias individuais e

coletivas mobilizando o corpo estudantil, os docentes e os recursos familiares disponíveis para a resolução de problemas. Para que essas ações sejam desenvolvidas, espera-se que os supervisores incentivem e oportunizem a participação dos estagiários junto a equipes multidisciplinares, oferecendo-lhes situações de desenvolvimento de competências interpessoais, no trabalho de formação e mobilização de equipes para a resolução colaborativa de situações e desafios que ocorrem (Simon & Swerdlik, 2017; Simon et al., 2014).

Consistente com essa nova proposta de atuação e os demais componentes do modelo DEP, Simon et al. (2014) apontam que a supervisão deve formar profissionais que sejam capazes de lidar com as resistências às mudanças, seja por parte dos estudantes, famílias, equipes escolares ou até mesmo o sistema educativo, que poderão ainda requerer um modelo de atuação tradicional. De acordo com os autores, o psicólogo passa a apoiar e capacitar sistematicamente a aquisição de habilidade de resolução de problemas a todos os agentes educativos para que eles possam, coletivamente, ressignificar as situações-problema (Simon et al., 2014).

O modelo DEP, seus componentes e sua estrutura flexível fornecem uma organização, implementação e monitoração de todo o transcurso do estágio, a vivência da supervisão e o desenvolvimento de competências dos estudantes. Ademais, ele fundamenta o relacionamento de supervisão e possibilita que os supervisores conduzam uma prática objetiva e mais reflexiva (Simon et al., 2014).

Modelo de Prática Deliberada. Justice, Murphy & Newman (2018) apresentam um modelo de Prática Deliberada adaptado a partir de diferentes campos e áreas de conhecimento, como a música, atividades esportivas e, até mais recentemente, da supervisão de psicoterapeutas. Para os autores, a supervisão em Psicologia Escolar nesse modelo passa a ser compreendida como uma prática sistemática e intencionalmente planejada que objetiva a

aquisição e desenvolvimento de habilidades e/ou proficiência na área, através da aprendizagem estruturada em observações, feedbacks constantes e instruções diretas (Justice et al., 2018).

Nesse modelo de treinamento supervisionado destaca-se o foco no desenvolvimento da autonomia, autoconsciência, motivação e paciência dos supervisionados, em detrimento de um modelo formativo em que as ações e atividades realizadas sejam apenas para satisfazer e/ou agradar as indicações do supervisor. Justice et al. (2018) acreditam que a supervisão deve possibilitar a construção de uma postura autônoma e proativa, suscitando posicionamentos crítico-reflexivos dos estudantes em relação a si mesmo e a vivência das práticas supervisionadas, de modo que eles se apropriem de seus processos de aprendizagem e desenvolvam maior sensibilidade para compreender e favorecer mudanças no contexto e nas práticas profissionais.

Para que esses indicadores de perfil sejam construídos e aprimorados visando, inclusive, que os supervisionados assumam a responsabilidade pelo aprendizado e seu próprio crescimento profissional, faz-se necessário, de acordo com Justice et al. (2018), que os supervisores apoiem os supervisionados orientando-os a sempre revisar suas anotações, registros ou gravações de supervisões anteriores ou de práticas executadas no campo de prática. Por meio delas, o supervisionado deve elaborar uma lista de perguntas e problematizações que deverão ser compartilhadas nos encontros de supervisão, bem como sugestões e possibilidades interventivas ou de reflexão quanto às questões levantadas.

Além disso, os autores apontam que as observações ao vivo podem fornecer informações mais claras e objetivas sobre as competências dos supervisionados durante as práticas; porém, reconhecem que essas observações podem ser ansiogênicas ou intrusivas, o que vai requerer dos supervisores um planejamento anterior com os estagiários, de modo a pontuar as expectativas e ações de ambos diante dessas observações, por exemplo, se o

supervisor terá uma participação mais ativa e colaborativa à observação ou se ela será pautada apenas em um acompanhamento silencioso, sem intervenções (Justice et al., 2018). Corroborando essa compreensão colaborativa das relações empreendidas na supervisão, além do destaque e fomento dos pontos fortes apresentados pelos supervisionado como possibilidades de desenvolvimento da competência profissional, Newman, Guiney & Silva (2017) definem o modelo de supervisão baseada em pontos fortes (SBS).

Modelo de Supervisão Baseada em Pontos Fortes (SBS). O modelo SBS se ancora nos fundamentos da Psicologia Positiva e em pesquisas desenvolvidas na área, mas também busca evidenciar os problemas, dificuldades e desafios vivenciados pelo supervisionado, que serão trabalhados conjuntamente e em uma relação de confiança com seu supervisor, por meio de feedbacks construtivos e articulados às áreas que precisam de desenvolvimento e aprimoramento.

Sustentado nesses princípios e pressupostos teóricos, Newman et al. (2017) indicam que vários conceitos-chave podem ser aplicados à supervisão em Psicologia Escolar, tais como:

- (a) Viés da negatividade - reconhece a tendência adaptativa humana de focar em consequências potencialmente negativas de sua ação e não no que deu certo; assim, ter clareza quanto a esse aspecto na supervisão pode auxiliar supervisores e supervisionados a não centralizar os processos apenas nos déficits e problemas, mas buscar os avanços e possibilidades de enfrentamento tanto do contexto, quanto dos sujeitos.
- (b) Desamparo e otimismo aprendidos - embora vinculado ao aspecto anterior, mas objetivando o desenvolvimento em longo prazo do supervisionado, essa dimensão do SBS orienta o foco do supervisor para a promoção do crescimento com base no que está sendo executado e indo bem, fortalecendo o otimismo e auxiliando os

supervisionados a analisarem os desafios como possíveis de serem solucionáveis e não como problemas permanentes.

(c) Profecia autorrealizável - de acordo com os autores, se dá pela apresentação de expectativas positivas do supervisor para com seus supervisionados, o que os levaria, de maneira concomitante, ao aprimoramento e a um desempenho eficaz, como por exemplo, um supervisor pode, logo no início do estágio, apresentar os supervisionados aos funcionários da escola assinalando suas melhores habilidades e qualificações.

(d) Teoria da construção e ampliação - apoia-se no trabalho com as emoções positivas para aumentar ações potenciais dos sujeitos, a criação de estratégias e recursos de saúde e bem-estar, e minimizar o impacto de emoções negativas vivenciadas anteriormente, sem, contudo, eliminá-los, pois, nessa perspectiva, as dificuldades são interpretadas e refletidas como oportunidades de crescimento e construção de passos para o alcance de metas e sucesso em sua atuação.

(e) Mentalidade de crescimento – baseado em uma concepção construtivista, as habilidades de supervisor e supervisionado são vistos como flexíveis e em permanente transformação, ou seja, o estágio é entendido como uma experiência dinâmica, permeado de desafios e como um espaço de contínuo aprendizado, devendo, portanto, se diferenciar de meras prescrições de atividades a serem executadas.

É importante destacar que, para Newman et al. (2017), além desses elementos supracitados no modelo SBS, faz-se necessário que o supervisor se envolva, continuamente, com ações crítico-reflexivas acerca de suas intervenções e processos de supervisão. Para os autores, os supervisores devem avaliar quais pontos não estão sendo visibilizados e trabalhados, e como eles podem repercutir sobre a supervisão; questionar-se sobre como percebem que os supervisionados estão depreendendo as práticas; refletir sobre os seus erros

e potencialidades na execução das funções e intervenções como supervisor, além de compreender o que pode estar aprendendo com seu supervisionado (Newman et al., 2017).

Modelos de Supervisão Multicultural. Há algum consenso que a supervisão como espaço privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem para estagiários e supervisores deve favorecer o trabalho com questões, desafios e diferenças culturais de forma segura, reflexiva e ética, possibilitando a construção de um perfil profissional consciente e culturalmente sensível (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Eklund, Aros-O'Malley & Murrieta, 2014; Silva Neto & Guzzo, 2016; Sutherland & Whalen, 2019; Wu, 2013). Para Eklund et al. (2014) e Sutherland & Whalen (2019). A supervisão multicultural é estruturada por uma pluralidade de elementos, que inclui: a) a compreensão do supervisor e a disponibilidade em relação à sua própria identidade e crenças; b) o incentivo e a promoção da consciência dos supervisionados acerca de sua própria concepção de mundo e de como ela pode incidir sobre os diferentes atores institucionais; e c) na avaliação das competências multiculturais dos supervisionados, de modo a orientá-los no desenvolvimento de planos e ações contextualmente apropriadas.

Acredita-se que, ao fazer isso, os psicólogos escolares ainda em formação poderão ser capazes de aprender a ressignificar questões étnico-raciais e outros elementos de diversidade em seus relacionamentos com estudantes, famílias, professores e espaços em que atuam e, desse modo, agir em prol do combate e minimização dos preconceitos e potenciais discriminações em sua prática futura. Com base nessa defesa, é possível depreender a relevância do relacionamento de supervisão como uma vivência promotora de práticas comprometidas ética e culturalmente junto a tomada de decisões diante de situações difíceis.

Os supervisores de estágio, de modo frequente em alguns estudos, são tidos como os primeiros “modelos” profissionais para estudantes e psicólogos iniciantes. Esse fato implica compreender que a relação de supervisão não desempenha um papel fulcral apenas nas

práticas de estágio, mas também impacta o perfil e o desenvolvimento das atuações profissionais futuras dos estudantes (Kelly et al., 2019; Silva Neto, 2014; Silva Neto et al. 2017; Wu, 2013). Por isso, há a necessidade de que os supervisores entendem que as experiências de aprendizagem, suscitadas pelos campos de estágio e pela supervisão, são mais do que conteúdos acadêmico-profissionais; elas afetam a compreensão de homem e de mundo, as contribuições teórico-metodológicas da área, a conduta e o comprometimento ético com a diversidade, entre outros aspectos que vão constituir o desenvolvimento dos estudantes. Para que isso ocorra, Kelly et al. (2019) e Wu (2013) afirmam que os supervisores precisam estar preparados para abordar uma ampla e complexa rede de questões éticas e multiculturais dentro do próprio relacionamento da supervisão.

Ao observar as questões pertinentes à relação supervisor-supervisionado e o multiculturalismo, Kelly et al. (2019) propõem um modelo de tomada de decisão, em sete etapas, adaptado à prática de supervisão de psicólogos escolares em contextos de diversidade cultural:

- (a) Primeira etapa - intitulada de descrição da situação, caracteriza-se por uma identificação minuciosa e cuidadosa dos elementos éticos e culturais que compõe a situação analisada.
- (b) Segunda etapa - configura-se como o momento em que supervisor e supervisionado abordam as questões ético-legais colaborativamente com supervisores de campo e demais membros da equipe institucional, considerando, nesse processo, a inclusão da análise de diretrizes, políticas ou padrões éticos relacionados ao cenário, tais como: acordos celebrados para estágio, regimentos escolares, princípios éticos da profissão, consulta a comissões de ética profissional ou grupo de pares.
- (c) Terceira etapa - o supervisor solicita ao supervisionado que identifique os fatores potencialmente relevantes para a ressignificação da situação-problema.

(d) Quarta etapa - após a identificação e análise dos elementos éticos, legais e culturais, o supervisor auxilia o supervisionado a reconhecer os conflitos existentes entre esses elementos.

(e) Quinta etapa - o supervisor apoia o supervisionado na avaliação dos direitos, das responsabilidades e do bem-estar de todas as partes afetadas por sua ação, como por exemplo, supervisor de campo, estudantes, familiares, gestores, comunidade etc.

(f) Sexta etapa – o supervisor ajuda ao supervisionado a deliberar sobre ações alternativas e os resultados prováveis na escolha de cada decisão, determinando quais são os princípios mais importantes em cada uma delas, sejam os éticos, legais ou culturais.

(g) Sétima etapa – com base nos princípios avaliados nas etapas anteriores, as decisões podem ser tomadas, documentadas e os resultados devem ser acompanhados. Destaca-se também que, é importante reunir toda a equipe que fez parte desse processo para refletirem sobre os fatores culturais e discutirem sobre possibilidades, ou não, de modificação das intervenções e ações propostas.

Kelly et al. (2019) destacam que, apesar de proporem um modelo de tomada de decisão adaptado a prática e supervisão de estudantes e psicólogos escolares, é provável que muitos elementos e estruturas apresentadas nessa proposta sejam importantes para a supervisão de psicólogos que atuam em outros contextos, como hospitais e clínicas comunitárias.

Fortalecendo alguns dos princípios, orientações e modelos de supervisão já apresentados, Eklund et al. (2014) descrevem o modelo “Framework for Multicultural Supervision Competencies”, proposto por Ancis & Ladany (2001). O modelo preconiza cinco domínios de competências que se relacionam ao desenvolvimento profissional e pessoal de

supervisionados e supervisores. São eles: (a) desenvolvimento pessoal; (b) conceituação; (c) intervenção; (d) processo e (e) avaliação.

No domínio de desenvolvimento pessoal, assim como também defendem Sutherland & Whalen (2019) e Wu (2013), supervisor e supervisionado devem se envolver em um processo contínuo de autoexploração e autoconsciência a fim de descobrirem e ressignificarem seus próprios preconceitos, valores e conhecimentos das similaridades e distinções culturais. Na conceituação, os supervisores estimulam os estagiários a realizarem processos avaliativos do impacto a fatores subjetivos, coletivos e culturais de suas ações junto ao cenário em que estão atuando, objetivando compreender como os mecanismos discriminatórios, os estereótipos e opressões incidem sobre a vida das pessoas.

Quanto à etapa interventiva, é indicado que os formadores tenham flexibilidade e abertura para acolher e fomentar propostas dos supervisionados acerca de intervenções culturalmente sensíveis, de maneira especial, se essas práticas forem importantes para a cultura do supervisionado ou da comunidade/instituição. Reiterando esse momento do modelo, o domínio de competências intitulado de processo diz respeito aos aspectos comunicacionais da relação supervisionada, onde o supervisor precisa reconhecer e declarar o poder que possui na supervisão, utilizando-o para criar um clima relacional baseado no respeito e receptividade, em que o supervisionado sinta segurança para debater e problematizar suas vivências e entraves quanto às práticas, incluindo as questões sobre diversidade (Eklund et al., 2014).

O domínio da avaliação sugere que os estagiários tenham suas competências multiculturais analisadas por seu supervisor, que poderá recomendar treinamento e formação corretiva ou de aprimoramento quando julgar necessário (Ancis & Ladany, 2001; Eklund et al., 2014). Esse modelo reitera a compreensão de que a competência multicultural é

processual e interativa, que exige formação e desenvolvimento profissional contínuo, bem como uma atuação crítico-reflexiva ao longo do tempo.

A literatura analisada, destacadamente no contexto internacional, tem apontado que as instituições educativas têm sido cada vez mais constituídas pela diversidade cultural, socioeconômica, racial, étnica, religiosa, de gênero, e etc., o que, por sua vez, tem demandado atuações e intervenções culturalmente competentes por parte dos psicólogos escolares (Kelly et al., 2018; Newman et al., 2018; Sutherland & Whalen, 2019). Entretanto, Wu (2013) aponta que nesses contextos educacionais, cada vez mais multiculturais, há uma falta de psicólogos que ofertam serviços e práticas com fundamentos teóricos sólidos, empiricamente validados, e ético-culturalmente responsivos. Para o autor, um caminho para superação desses déficits formativos e de atuação é garantir aos estagiários de Psicologia Escolar, por meio de uma supervisão adequada e reflexiva, o desenvolvimento da capacidade de autorreflexão e que estejam conscientes de seus próprios preconceitos e limitações durante suas práticas.

Embora a supervisão multicultural seja uma linha de estudos, pesquisa e práticas relativamente nova e que vem buscando desenvolvimento, é importante ressaltar que os modelos aqui destacados, por mais que indiquem possibilidades orientativas e de ações para supervisores e supervisionados ao incluírem os aspectos das interações multiculturais dos agentes educativos, ainda possuem poucas evidências científicas sobre sua eficácia em modelos reais de supervisão multicultural (Eklund et al., 2014; Sutherland & Whalen 2019).

Estruturas e instrumentos de supervisão

Além dos modelos, no levantamento realizado pode-se depreender a predominância de algumas estruturas organizativas e instrumentos metodológicos que podem ser aplicados e desenvolvidos na supervisão em Psicologia Escolar (Annan & Ryba, 2013; Atkinson & Posada, 2018; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Cruise, 2018; Da Silva et al., 2013; Ding

& Swalwell, 2018; Douglas & Valsamis, 2013; Ferreira et al., 2019; Fischetti et al., 2012; Flanagan & Grehan, 2011; Gibbs et al., 2016; Harvey et al., 2010; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Newman et al., 2013; Patias et al., 2017; Schruher & Cordeiro, 2010; Silva et al., 2016; Simon & Swerdlik, 2017; Woods et al., 2015). A constituição e a disposição da supervisão podem variar amplamente, como por exemplo: individual, pequenos grupos (de dois a cinco estagiários); grandes grupos (mais de cinco estagiários), supervisão por pares (mais utilizada na supervisão profissional, sendo estruturada ou não), e auto-supervisão (reflexão autoiniciada, autoavaliação e autoinstrução). Dessas formas, as mais utilizadas são as disposições de grupos e individuais, ocorrendo, em sua maioria, de maneira presencial (Ding & Swalwell, 2018; Flanagan & Grehan, 2011; Gibbs et al., 2016; Newman et al., 2013; Silva et al., 2016; Woods et al., 2015).

De acordo com Bernard & Goodyear (2014) e Newman et al.(2013), a supervisão individual é a mais utilizada no cenário norte-americano, sendo composta pela díade supervisor-supervisionado. Esse formato oportuniza o atendimento das particularidades de cada supervisionado, permitindo uma avaliação minuciosa de seus progressos; no entanto, ele demanda maior tempo de aplicação. A supervisão grupal é um encontro contínuo de supervisionados e um (ou mais) supervisor(es), em que estagiários são apoiados e orientados por seu supervisor a alcançar objetivos, seja por feedbacks ou pelas interações presentes com os outros membros (Bernard & Goodyear, 2014; Newman et al., 2013).

Nas publicações nacionais levantadas, as experiências de grupo têm sido majoritariamente utilizadas, não sendo localizada nenhuma menção às intervenções supervisionadas individuais (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Da Silva et al., 2013; Ferreira et al., 2019; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Schruher & Cordeiro, 2010). Quanto à frequência das supervisões, alguns dos estudos indicam a realização de encontros semanais ou quinzenais, com duração variando entre 50 minutos e 03 horas (Braz-Aquino &

Albuquerque, 2016; Da Silva et al., 2013; Ding & Swalwell, 2018; Ferreira et al., 2019; Gibbs et al., 2016; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Patias et al., 2017; Silva et al., 2016; Schruber & Cordeiro, 2010).

Conforme relatam alguns autores, as primeiras reuniões de supervisão devem ser marcadas por um aprofundamento teórico-metodológico da Psicologia Escolar contemporânea e pela organização e planejamento procedimental para a inserção dos supervisionados no contexto de prática (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira et al., 2019; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Patias et al., 2017). Braz-Aquino & Albuquerque (2016) & Patias et al. (2017), defendem a importância da presença do supervisor no momento de inclusão do estagiário no campo, tanto para apreensão do cotidiano escolar, suas especificidades, suas demandas e construção de relação com os profissionais da instituição, como para pactuação e assinatura de termos de compromisso e prestação de serviços.

Nos primeiros encontros de supervisão, e ainda segundo Patias et al. (2017), é indicado que o supervisor apresente as normas orientadoras do estágio; além disso, deve-se abordar os princípios éticos e o sigilo que irão nortear as práticas e as partilhas de vivências compartilhadas nos grupos e supervisões. Esse momento deve ser materializado, segundo Simon & Swerdlik (2017), pela elaboração de um contrato formal de supervisão, instrumento essencial para o desenvolvimento eficaz de uma relação supervisionada.

Para isso, é importante que esse acordo escrito delinear regras básicas e claras acerca das expectativas, funções e responsabilidades de supervisores e supervisionados, especificando, também, os parâmetros e procedimentos a serem adotados nessa atividade e relação; o tempo e cronograma específico (com dias e horários) a serem utilizados; a descrição dos modelos de atuação e instrumentos a serem aplicados, bem como os procedimentos de avaliação. Também devem ser apresentadas as questões ético-legais

consonantes com as referências e padrões profissionais, políticas de estágio e de trabalho e normatizações do campo (Simon et al., 2014; Simon & Swerdlik, 2017).

Na tentativa de tornar essas áreas e elementos ainda mais acessíveis, Cruise (2018) sugere a inclusão de uma lista diretamente no contrato de supervisão, para que os supervisionados estejam conscientes da extensão e da profundidade da supervisão. Para a autora, essa lista pode ser composta por algumas áreas-chaves que poderão, inclusive, sustentar práticas de avaliação, sendo elas: (a) habilidades profissionais, tais como produção de relatórios, elaboração de propostas interventivas; (b) disposições profissionais, como por exemplo, valores, comprometimento e comportamento ético; (c) características relacionadas ao trabalho, como a pontualidade, responsabilidade, iniciativa e vestimenta/traje profissional; (d) trabalho e desenvolvimento de projetos do supervisionado junto ao coletivo institucional; (e) interações e trocas intersubjetivas, por exemplo, habilidades interpessoais, empatia e colaboração (Cruise, 2018).

Além do contrato por escrito ser uma ferramenta fundamental no gerenciamento da comunicação, das relações e das atividades desenvolvidas, existem outras e diversificadas estratégias técnicas e instrumentais que são destacadas pela literatura (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Flanagan & Grehan, 2011; Ferreira et al., 2019; Justice et al., 2018; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Newman et al., 2013, 2018; Patias et al., 2017; Silva et al., 2016), tais como: (a) estudo e discussão de produções teórico-metodológicas da área em articulação com a realidade prática trazida através dos relatos dos estudantes; (b) análise e estudo de casos; (c) observações ao vivo; (d) produtos escritos e formulários de planejamento (cronogramas e projetos de intervenção, fichas avaliativas, transcrições e etc.); (e) gravação de áudio e/ou vídeo, (f) co-facilitação de atividades; (g) roleplay e modelagem de habilidades do supervisionado, e (h) avaliações formais de desempenho. Ainda que exista essa pluralidade de técnicas que possam ser relevantes para a supervisão, os supervisores nem

sempre lançam mão dessa amplitude de estratégias ou colocam em prática aquelas que consideram eficazes (Newman et al., 2013), fato que pode contribuir negativamente para a clareza dos processos e do desempenho de supervisores e supervisionados.

No que se refere aos elementos avaliativos e em conformidade com alguns modelos anteriormente descritos, a prática de supervisão competente requer vários componentes de avaliação somativa e formativa. Além disso, verifica-se em alguns estudos e pesquisas, que a avaliação pode ser um dos elementos constituintes da supervisão que mais causa ansiedade nos supervisionados, principalmente no início da formação e das atuações; já os supervisores, podem sentir-se temerosos quanto à oferta de feedbacks corretivos por acreditarem que eles impactam negativamente o relacionamento de supervisão ou sua função de suporte e mediação, deixando-os receosos quanto à possibilidade de provocar conflitos ou aparecimento de afetos negativos, e por reconhecerem as consequências que suas avaliações têm na inserção e permanência na profissão (Cruise, 2018; Simon et al., 2014).

Para diminuir toda essa gama de sentimentos experienciados por supervisores e estudantes, Simon & Swerdlik (2017) sugerem o delineamento claro e a comunicação da estrutura e dos procedimentos a serem utilizados na avaliação. Os autores defendem que a avaliação e os feedbacks devam ocorrer continuamente durante a formação, incluindo os formativos e somativos.

O feedback formativo é concedido com assiduidade e tem como foco a melhoria no decurso da ação e na valorização e apoio as habilidades já manifestas e executadas pelos supervisionados, como também, oferecer-lhes orientações específicas para que compreendam suas ações ou planos e como modificá-los em momentos posteriores. O feedback somativo, geralmente associado a avaliação somativa, tem caráter relatorial e de síntese, baseado na construção e resposta de formulários de classificação com padrões das universidades, de organizações e/ou conselhos da classe profissional (Cruise, 2018; Simon et al., 2014, 2017).

Assinala-se que, nesse processo, é importante também que os supervisores disponibilizem espaços para que os supervisionados possam compartilhar suas avaliações sobre a atuação do próprio supervisor e do relacionamento de supervisão.

Além desse caráter processual e contínuo da avaliação, Da Silva et al. (2013) recordam que é necessário que os modos de avaliação também estejam alinhados e contemplem as exigências curriculares dos cursos de formação; os autores também propõem o uso de seminários em grupos, visando provocar nos estudantes o interesse pela produção científica. Outra modalidade avaliativa defendida pelos autores é a confecção e apresentação de um portfólio final. Esse portfólio deve conter reflexões, análises e comentários dos estudantes quanto a todos os encontros de supervisão e atividades empreendidas no estágio. Segundo Da Silva et al. (2013), essa atividade oportuniza autonomia na seleção e apresentação dos temas e tópicos que o supervisionado julga mais relevantes, bem como o exercício de sua criatividade na produção.

Diferente dessas abordagens avaliativas mais relacionais e criativas, Schrubber & Cordeiro (2010) sugerem, em uma perspectiva mais tradicional, que ao fim dos estágios os estudantes elaborem um relatório de conclusão das práticas. Essa seria uma oportunidade que, de acordo com os autores, favoreceria a reflexão dos supervisionados sobre a manutenção ou transformação da identidade e atuação do psicólogo escolar.

Perfil e Competências do Supervisor

A prática competente de supervisão vem sendo cada vez mais identificada com uma necessidade dentro da Psicologia Escolar (NASP, 2011; Newman et al. 2013; Simon & Swerdlik, 2017); no entanto, ainda não há definições claras acerca do perfil profissional e das competências específicas dos supervisores da área (Newman et al., 2020). Silva Neto (2014) e Silva Neto et al. (2015, 2016, 2017) apontam que não há indicadores concisos sobre o perfil

profissional dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar, como também, não se sabe ao certo quais critérios as IES utilizam para contratá-los ou quais orientações servem para nortear o exercício dessa atividade profissional.

Silva Neto (2014) afirma, ainda, que o perfil do supervisor brasileiro, em geral, está vinculado à necessidade de registro no conselho de classe e de comprovada experiência na área, como também preconiza a Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escola (CFP, 2013). Consistente com essa realidade, a pesquisa de Silva Neto & Guzzo (2016), realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis orientadores de estágio em Psicologia Escolar no estado de São Paulo, apontou que os participantes se tornaram supervisores com base em suas experiências e atuações profissionais em variados campos educacionais, como por exemplo, escolas de ensino médio, escolas de educação especial e, posteriormente, práticas docentes no ensino superior e supervisão de outros estágios.

Flanagan & Grehan (2011) afirmam que profissionais de Psicologia e de Programas de Treinamento em Psicologia Escolar norte-americanos, ao buscarem supervisão, geralmente não selecionam supervisores de maneira sistemática e utilizam, com frequência, diferentes fatores para a escolha, tais como: disponibilidade, aspectos logísticos e de proximidade às regiões que se encontram, reputação e reconhecimento profissional, credenciais e experiência como psicólogo escolar. Baseado nas reflexões e problematizações de Falender (2018) sobre a supervisão em Psicologia, Newman & Guiney (2019) assinalam que as pesquisas e modelos de supervisão em Psicologia Escolar precisam avançar e desafiar o que os autores denominaram de “suposições errôneas” acerca dos supervisores.

A primeira suposição, segundo Newman & Guiney (2019), versa sobre a crença de que todos, ou a maioria, dos supervisores são por si só competentes, ou seja, um psicólogo escolar competente ou com longa experiência na área, por exemplo, é por determinação um supervisor também competente. Ainda que isso seja verdade em muitas situações e casos, a

competência de um supervisor não pode ser simplesmente assumida ou aplicada intuitivamente (Falender, 2018; Newman & Guiney, 2019; Simon & Swerdlik, 2017).

Vinculada a essa análise crítica, a segunda suposição é que as ações e atividades desenvolvidas como supervisor são aprendidas apenas pelo o que Newman & Guiney (2019) designam de “osmose”, ou seja, a simples experiência de ter sido supervisionado em algum momento de sua trajetória formativa, já habilita o psicólogo a ser um supervisor. Esse pressuposto desconsidera a supervisão como uma competência profissional distinta, que inclui conhecimentos, capacidades, recursos e valores específicos, e que deve ser explícita e fortemente desenvolvida, formada, mobilizada e, até mesmo, avaliada continuamente (APA, 2015; Falender, 2018; Newman & Guiney, 2019, Simon & Swerdlik, 2017).

Para alguns autores, apesar da maioria dos profissionais de Psicologia Escolar possuir formações em diferentes níveis, terem credenciais e experiências na área, muitos deles, ao fornecerem supervisão a outros colegas ou estudantes não receberam treinamento específico em supervisão (Gibbs et al., 2016; Harvey & Pearrow, 2010; Li & Fiorello, 2011; Newman & Guiney, 2019; Newman et al., 2018, 2020; Rossen et al., 2019; Silva Neto et al., 2017; Simon & Swerdlik, 2017). Em pesquisa com supervisores de Psicologia Escolar de diferentes regiões geográficas dos Estados Unidos, Flanagan & Grehan (2011) constataram esse déficit formativo e de treinamento para a função de supervisão.

O estudo apontou que 60% dos participantes relataram não receber nenhum tipo de formação em supervisão durante a graduação e, menos de 20% dos participantes, descreveram ter algum curso de pós-graduação voltado à supervisão, ter discutido sobre a temática na graduação ou ter participado de workshops. A investigação indica também que, para suprir a falta de treinamento formalizado e ampliar as estratégias de aperfeiçoamento da atuação, uma parte relevante dos supervisores se engaja em atividades de autoaprendizagem, como pesquisa e leitura de artigos científicos sobre supervisão (63%) e debatem sobre a

supervisão e suas práticas com outros supervisores (73%). Essas estratégias, para os autores, são insuficientes para trabalhar as lacunas de conhecimentos dos supervisores (Flanagan & Grehan, 2011).

Em busca de melhor atender essas necessidades formativas, vários programas de treinamento de Massachusetts e alguns distritos escolares norte-americanos cooperaram na oferta de Institutos de Supervisão para supervisores de estágio e estudantes, no ano de 2008 e 2009. Essa iniciativa foi idealizada com o intuito de oferecer aos supervisores, iniciantes ou experientes, conhecimentos mais atualizados em Psicologia, discutir as práticas e técnicas de supervisão baseadas em evidências e conscientizar áreas e temáticas em que os supervisores participantes precisavam continuar a desenvolver em seu perfil profissional (Harvey et al., 2010).

Ao promover a aprendizagem e a aplicação dos conhecimentos pelos participantes, os mediadores dos Institutos de Supervisão organizaram os eventos em um clima de construção colaborativa entre os supervisores. Para isso, utilizaram diferentes métodos de desenvolvimento profissional, como por exemplo, palestras com perguntas e debates, painéis de discussão, exposições simuladas de estudos de caso, estudos e leituras teóricas, role-plays, demonstrações, e atividades realizadas em pequenos grupos para que os supervisores pudessem colaborativamente trocar ideias e experiências, buscando conjuntamente estratégias de resolução de problemas e estabelecimento de metas para serem trabalhadas em suas supervisões. Conforme Harvey et al. (2010), essas vivências formativas oportunizadas pelos Institutos de Supervisão contribuíram para impulsionar, nos participantes, o desejo de colocar em prática os novos conhecimentos e habilidades adquiridas e encorajá-los a buscar outras oportunidades profissionais para o aprimoramento e desenvolvimento de competências.

Em 2014, a NASP, em parceria com seu Comitê de Educação de Pós-Graduação, lançaram as Diretrizes de Boas Práticas para Supervisão e Mentoria de estagiários em

Psicologia Escolar (NASP, 2014). Essas diretrizes oferecem uma estrutura para a supervisão, defendendo e centralizando sua eficácia no empenho, esforço e competências dos supervisores. Segundo a publicação, o supervisor precisa demonstrar compromisso com a supervisão do estagiário, ajudá-lo na obtenção de recursos e experiências importantes para o alcance de sucesso e aquisição de competências, estabelecer uma forte relação de trabalho e comunicação com todas as instituições envolvidas no estágio, modelar e promover as melhores práticas e fundamentos éticos, incentivar e utilizar modelos de solução de problemas direcionados a objetivos, avaliar e fornecer feedback efetivos de desempenho para os estagiários, demonstrar apreço e capacidade para lidar com a pluralidade humana, entre outros (NASP, 2014; Rossen et al., 2019).

Com base nessas diretrizes, em 2015 a NASP lançou um Programa de Reconhecimento de supervisor de estagiários em Psicologia Escolar, para declarar e promover visibilidade aos profissionais que seguem as diretrizes de supervisão preconizadas pela Associação (Rossen et al., 2019). Esse reconhecimento passou a se configurar como um instrumento para os programas de pós-graduação e supervisionados a optarem pelo recebimento de supervisão de qualidade, além de apoiar continuamente o desenvolvimento de futuros profissionais.

Contribuindo com os indicadores acerca do perfil do supervisor apontados pela NASP (2014), outras associações e sociedades de Psicologia pelo mundo, tais como, British Psychological Society (BPS, 2010), Psychology Board of Australian (PBA, 2013) e New Zealand Psychology Board (NZPB, 2010), influenciadas pelas produções de Falender et al. (2004), elaboraram listas e matrizes de competências de supervisão. Notadamente, nessas matrizes é possível observar uma recorrência nos seguintes domínios e/ou categorias: (a) conhecimentos, formação e desenvolvimento profissional; (b) capacidades e valores; (c)

contexto social e diversidade; (d) aspectos éticos, legais e de regulamentação da profissão; e (e) questões avaliativas e de feedback (BPS, 2010; NZPB, 2010; PBA, 2013).

Para as instituições acima citadas é necessário que o supervisor detenha saberes e capacidades acerca dos processos de ensino (didáticos e pedagógicos) e aprendizagem, que atravessam e constitui a supervisão, incluindo conhecimentos e domínios de modelos variados de desenvolvimento, metodologias, modalidades de investigação e intervenções atualizadas sobre e para utilizá-los na área supervisionada, como também, nos procedimentos de avaliação de resultados. Assim, o supervisor demonstrará competência por ser flexível na consideração de diferentes intervenções na aplicação da Psicologia à prática (BPS, 2010; Flanagan & Grehan, 2011).

Assinala-se, ainda, que é importante que o supervisor busque ativamente novas experiências profissionais e formativas para ampliar seus conhecimentos, incluindo supervisão para sua própria prática e atuação, com alguma forma de observação (gravação de áudio ou vídeo) (BPS, 2010; Flanagan & Grehan, 2011; NZPB, 2010; PBA, 2013). Essa interdependência entre a experiência profissional e a formação continuada, para Silva Neto & Guzzo (2016), é um elemento determinante na qualidade do trabalho executado pelos supervisores, exigindo um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida e atuação.

Outras características bastante apontadas nos estudos estão vinculadas aos indicadores de competências sociais, pessoais e interpessoais do supervisor, que devem valorizar, construir e manter espaços colaborativos e férteis de interlocuções para a promoção do desenvolvimento das competências dos supervisionados, pautando a relação em uma comunicação aberta, reflexiva e equilibrada. É importante que o supervisor desenvolva flexibilidade e reconhecimento de potenciais desequilíbrios de poder na relação (APA, 2014; BPS, 2010; NZPB, 2010), e que inclua na relação, para além das capacidades

comunicacionais orais, o uso da escrita em uma perspectiva psicológica apropriada a diferentes públicos e equipes profissionais (PBA, 2013).

Tais aspectos favorecem a criação de uma supervisão mais segura e confiável, baseada no respeito e na empatia, e que contribui, conforme Gibs et al. (2016) e Sutherland & Whalen (2019), para a reflexão e a transformação profissional e pessoal dos supervisionados. Compreende-se, assim, a supervisão localizada em uma estrutura complexa de relações e contextos sociais amplos e dinâmicos, com suas diferentes composições sociais, profissionais, econômicas e legais.

Essa realidade implica, ao supervisor, a consciência do contexto sociopolítico em que está inserido e no qual a supervisão se desenvolve, incluindo a sensibilidade em considerar a singularidade e diversidade de cada situação, dos sujeitos e dos espaços (BPS, 2010; PBA, 2013). Nessa direção, a APA (2014) indica que os supervisores devam estar cientes que são modelos quanto aos conhecimentos, valores, atitudes e capacidades de gerenciar a diversidade na supervisão com seus supervisionados; afinal, para a BPS (2010), o supervisor deve utilizar-se dessa posição e características para também promover o empoderamento e autonomia dos estagiários, para lidar com um amplo e desafiador espectro de situações complexas que figuram e se apresentam aos cenários educacionais, auxiliando-os na tomada de decisões e sobre como proceder quando as questões éticas ou legais forem levantadas.

Para que isso ocorra, é importante que o supervisor entenda em profundidade a forma como os princípios éticos e regulamentares da profissão e das instituições são utilizados para orientar a prática profissional do psicólogo escolar e as atuações dentro da supervisão (PBA, 2013; NZPB, 2010). A NZPB (2010) destaca que o supervisor precisa ter clareza quanto às suas ações e como elas impactam os outros nas situações de trabalho, especialmente, quanto à conduta e postura ético-profissional frente aos seus supervisionados,

envolvendo também o reconhecimento aos limites de suas competências, inclusive pessoais, que possam afetar o trabalho com os estagiários e as instituições (PBA, 2013; NZPB, 2010).

Quanto à atuação e as funções do supervisor frente à avaliação, a APA (2014) indica que essa é uma das principais responsabilidades do formador, devendo estar forte e lucidamente sustentada no objetivo de desenvolver as competências dos supervisionados. Portanto, quanto mais acesso o supervisor tiver ao trabalho e as atividades empreendidas pelos supervisionados, mais consistente, fidedigno e construtivo será o feedback, destacando-se, nesse processo, a necessidade de registro e documentação dos feedbacks ofertados pelo supervisor (APA, 2014; BPS, 2010; PBA, 2013). Os supervisores também devem reconhecer, apoiar e valorizar a autoavaliação dos supervisionados, incluindo-as em seu processo de avaliação; devem, igualmente, incorporar nessa relação o recebimento e resposta aos feedbacks dos supervisionados sobre a qualidade da supervisão que está ofertando, visando melhorar e desenvolver as suas competências como supervisor (APA, 2014; BPS, 2010; Cruise, 2018; Eklund et al., 2014; PBA, 2013; Sutherland & Whalen, 2019).

De modo geral, as produções acadêmicas analisadas nesta seção indicam a coexistência de uma gama de perspectivas conceituais sobre a supervisão em Psicologia Escolar, podendo variar de uma compreensão tradicional de supervisão baseada em uma relação unilateral e hierárquica entre a figura do supervisor, tido como detentor do conhecimento e da prática profissional, e o supervisionado, entendido como o aprendiz; até concepções que depreendem a supervisão como um processo fundamentado no estabelecimento de relações horizontalizadas e promotoras de desenvolvimento de todos os participantes, sustentando-se na articulação entre a teoria e prática profissional na área.

As sínteses dos estudos apresentados evidenciaram, destacadamente no contexto internacional, as buscas e avanços no desenvolvimento de modelos orientativos e norteadoras da prática desenvolvida na supervisão. Esses modelos apontam proposições e fundamentos

que podem servir como referenciais para a construção de novas estratégias, instrumentais e práticas na supervisão no cenário brasileiro. Contudo, para o estudo e possível utilização desses modelos internacionais, faz-se necessária uma postura crítica e problematizadora, que respeite as especificidades e particularidades da realidade sociocultural brasileira, de suas instituições educativas, bem como os aspectos formativos e de atuação profissional do psicólogo brasileiro.

Pode-se observar, a partir da presente revisão de literatura, que as competências e o perfil profissional do supervisor não foram objetivos específicos de estudos e produções anteriormente referidos, muito embora existissem referências e indicadores relacionados às características profissionais, ações, práticas e funções desempenhadas pelos supervisores de estágio em Psicologia Escolar. Percebeu-se, também, que as publicações analisadas demonstraram a existência de uma grande diversidade e amplitude de fundamentos, concepções epistemológicas, teóricas e metodológicas em Psicologia e, de maneira mais específica, na supervisão em Psicologia Escolar. Esse fato engendra e fortalece a necessidade de pesquisas e discussões mais coerentes e convergentes e que possam reverberar em uma maior clareza sobre o perfil profissional do supervisor de Psicologia Escolar, ancorados nos avanços e potencialidades da área na contemporaneidade, como preconiza essa pesquisa.

No próximo capítulo, serão apresentados os fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural e abordagem de competências, que orientaram e que se constituíram como subsídios para a compreensão do perfil e das competências do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí por meio dessa pesquisa.

CAPÍTULO III

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ABORDAGEM DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIAS: PRESSUPOSTOS PARA A COMPREENSÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

Neste capítulo, serão apresentados os fundamentos e pressupostos teórico-conceituais da perspectiva histórico-cultural e da abordagem por competências. O objetivo é subsidiar compreensões acerca do desenvolvimento e do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar, foco principal dessa pesquisa.

Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano

A corrente histórico-cultural do desenvolvimento humano surge como desdobramento da crise paradigmática vivenciada pela ciência psicológica no princípio do século XX. Tal crise emerge dos diferentes objetos e metodologias de estudo, das divergentes concepções de homem, de posições ontológicas de desenvolvimento humano apresentadas pelas abordagens teóricas daquele período histórico. A visão histórico-cultural apresentava-se enquanto perspectiva crítica em Psicologia, no esteio da consolidação de um projeto de ciência independente, buscando uma explicação para a condição humana pautada em sua própria especificidade.

Naquele cenário de crise e de eminente transformação científica, na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, destacaram-se na Rússia os estudos e produções de Lev Semionovitch Vygotsky (1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012), Alexis N. Leontiev e Alexander Romanovich Luria (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014; Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013). Nas últimas quatro décadas, é crescente o interesse pelas ideias e produções desses pensadores russos no Brasil, com especial destaque para as teses de Vygotsky, que se mostram ainda atuais e que vêm contribuindo para os avanços vivenciados

pelas ciências humanas e, em especial, a Psicologia (Barbosa & Souza, 2015; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Cacau, 2019; Cavalcante, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Chagas-Ferreira, 2016; Delari Junior, 2015; González Rey, 2002, 2005; Madureira & Branco, 2001; Marinho-Araujo, 2014, 2016; Neves et al, 2018; Souza, 2016; Zanella, 2013; Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler, 2007).

Vygotsky, Leontiev e Luria (Leontiev, 1972; Luria, 1976/2013; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014) empreenderam reflexões e críticas acerca das principais perspectivas psicológicas da época, que se caracterizavam por investigar o psiquismo humano por meio de concepções idealistas ou racionalistas; ou seja, ora o psicológico era tratado como um fenômeno metafísico, ora como um processo físico-biológico. Ambas as perspectivas, almejando a estabilidade da ciência psicológica, acabaram por incorporar diferentes e diversas dicotomias e fragmentações — objetividade e subjetividade, mente e corpo, natural e cultural, entre outras — presentes nos grandes preceitos científicos do século XIX e que nortearam durante muito tempo a construção do conhecimento (Vygotsky, 1982/2004, 1982/2012).

Ao analisar os entraves filosóficos e científicos desses sistemas teóricos a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo-dialético, Vygotsky (1982/2004, 1982/2012) pretendia não resolver completamente os problemas vivenciados pela Psicologia, mas sistematizá-los, questionando e indicando qual o objeto dessa ciência e como investigá-lo. Esse processo de análise, empreendido pelo autor, é marcado também pela interlocução com diferentes áreas do conhecimento que ele estudava (tais como, Filosofia, Literatura, História, Linguística, entre outras), que auxiliaram na elaboração e compreensão da dimensão sociocultural, histórica e epistemológica de uma nova Psicologia (Delari Junior, 2015).

Para Vygotsky (1982/2012), o desenvolvimento humano estrutura-se por meio das relações que o sujeito mantém ativamente com o mundo ao seu redor e com seus pares. Neste processo, o ser humano, desde o início de sua evolução, foi se apropriando dos recursos naturais e transformando-os de maneira a utilizá-los na execução de determinados objetivos, visando a manutenção da própria existência e a satisfação de diferentes necessidades. Ou seja, no decurso do desenvolvimento da condição humana, o homem intervém na natureza e a modifica, sofrendo também interferência desta em seu processo evolutivo.

Na perspectiva histórico-cultural, a gênese e a estrutura do desenvolvimento psicológico humano não se apresentam consolidados ao nascimento ou como produto do desenvolvimento biológico, mas originam-se por meio das relações dos sujeitos em seus grupos culturais. Assim, o ser humano nasce com um conjunto de estruturas genéticas, neurobiológicas e anatômicas que, isoladamente, não possibilitam meios capazes para originar o processo de humanização, necessitando de determinadas condições culturais e históricas (Leontiev, 1972). Nessa compreensão, a unidade dos processos fisiológicos e psicológicos, destacada por Vygotsky (1931/2012), indica a importância de se considerar, nas investigações sobre o psiquismo, os aspectos objetivos e subjetivos, tendo em vista que todo ser humano é a manifestação e fundamento de um momento histórico, de um legado filogenético, e de uma cultura que marca sua corporeidade que, do mesmo modo em que é apropriada, é continuamente recriada.

De acordo com Vygotsky (1931/2012), além de se constituir como produtor de cultura, o ser humano é histórico e social, pois também se constitui por meio das relações que estabelece com outros, mediadas pela cultura. Essas relações, por sua vez, ao serem compreendidas em sua materialidade e concretude, são situadas, de forma específica, em determinados espaços, tempos e condições que historicamente lhes são apresentadas. A história, portanto, nessa perspectiva, é compreendida como o decurso das modificações que

as atividades humanas promovem no mundo e, dialeticamente, em seus próprios atores e na sociedade como um todo (Vygotsky, 1982/2012).

Em suas produções, Vygotsky (1982/2012) aponta que, durante o processo de evolução histórico-cultural, o ser humano passa a distinguir-se dos animais quando inicia coletivamente o fabrico e uso de instrumentos, e quando passa a se relacionar com esses objetos atribuindo-lhes funções e usos para alcançar seus objetivos e necessidades. O instrumento modifica a relação homem-natureza, que deixa de ser imediata e baseada em formas instintivas de ação e movimento, ao caracterizar-se como forma operacional de trabalho e de domínio do meio. Inicialmente, eram ferramentas concretas para substituir o que era realizado apenas pelo corpo humano; ao longo da história da humanidade, esses instrumentos passaram a favorecer a complexificação das atividades e o emprego mais sofisticado desses objetos.

Segundo Leontiev (1972), durante esse processo, foram construídas também novas formas relacionais entre os homens. Vygotsky (1931/2012; 1982/2012) destaca que a principal transformação ocorrida se constitui na criação e emprego de um sistema de signos, que foi se (re)configurando para mediar a relação entre o pensamento e o meio externo, os processos de comunicação e as ações compartilhadas socialmente. Para tanto, foram produzidos nas relações recursos artificiais, não orgânicos, orientados para o controle e direção do próprio psiquismo dos sujeitos.

O signo caracteriza-se como uma ferramenta psicológica com a qual o sujeito simboliza o instrumento, situações ou eventos, e potencializa os processos de comunicação ao serem compartilhados nas relações. No decorrer da evolução da espécie humana e do desenvolvimento dos sujeitos, ocorrem mudanças qualitativas e fundamentais no uso dos signos (Vygotsky, 1982/2004). A princípio, os signos aparecem como sinais externos,

fornecendo um auxílio concreto para a ação humana no mundo. Gradualmente, o uso desses elementos externos passa a transformar-se em processos internos de mediação. Os signos abrangem tanto a linguagem como os diferentes tipos de sistemas numéricos e de contagem, os mecanismos mnemônicos, as representações diagramadas e escritas, os desenhos, os mapas, os artefatos artísticos e demais tipos de signos que são convencionalmente usados e partilhados em diferentes culturas e grupos sociais (Vygotsky, 1982/2004).

Vale destacar que, para Vygotsky (1982/2004; 1931/2012), o processo de constituição da linguagem inclui, além dos signos, os conceitos de significado e sentido. De acordo com o teórico, o significado é um traço constitutivo e indispensável da palavra; representa generalizações e conceitos partilhados socialmente, é constituído histórica e culturalmente, caracterizando-se por ser convencional e uniforme. Em sua propriedade generalizante, o significado das palavras possibilita as duas funções principais da linguagem que à articulam com o pensamento: a comunicação e a representação (Vygotsky, 1982/2004; 1931/2012).

O sentido predomina sobre o significado, pois refere-se a uma construção mais particularizada e afetiva de cada sujeito, é uma zona de estabilidade mutável, complexa e dinâmica, ou seja, um processo mais abrangente e inespecífico e, por sua vez, ilimitado e incapturável em sua totalidade (Vygotsky, 1982/2004; 1931/2012). O sentido pode modificar-se a depender dos contextos e como as pessoas os utilizam, atribuindo aos sentidos e às palavras um certo grau de independência entre si, o que não ocorre entre a palavra e o significado.

Partindo dessa compreensão acerca de sentido, pode-se entender que os sujeitos não se apropriam passivamente das formas simbólicas, mas, ativa e criativamente, atribuem sentidos múltiplos e diferenciados ao socialmente determinado pelo significado, o que demarca uma condição autoral ao ser humano, que embora esteja delimitada pelas condições

sócio-históricas, relaciona-se com a cultura buscando avanços e transformações. Nessas relações entre o universal e as singularidades, os sujeitos negociam entendimentos que fazem sobre si e o mundo, produzindo incontáveis e novas possibilidades de compreensão e análise da realidade. Assim, o ser humano e a cultura são constituídos de forma recíproca.

A dinâmica complexa de partilha e circulação de significados e sentidos nas trocas sociais tornam possíveis os processos de significação e ressignificação de subjetividades, das relações e do mundo. Esse movimento de mudanças e de constituição dialética transforma histórica e culturalmente os seres humanos, impulsionando seu desenvolvimento e constituindo a origem das funções psicológicas superiores.

Por funções psicológicas superiores, Vygotsky (1982/2004) compreende os processos mentais especificadamente humanos, constituídos por meio da interação dos sujeitos com o mundo físico, social e simbólico-cultural (patrimônio historicamente elaborado pela humanidade). Elas caracterizam-se por serem operações indiretas, que requerem a presença de um signo mediador, originando-se das relações reais e, por isso, não aparecem espontaneamente, nem tampouco se constituem *a priori*, ou seja, elas existem a partir das experiências. As formas superiores da conduta humana são também operações psicologicamente mais novas e complexas como, por exemplo, os processos de generalização, dedução, inferência, raciocínio, abstração, imaginação, autoanálise (Luria, 1976/2013).

Vygotsky (1931/2012; 1982/2004) definiu as funções psicológicas superiores por meio de sua inter-relação com as funções psicológicas elementares, mas assinalando que elas possuem qualidades e propriedades específicas que as diferenciam genética, estrutural e funcionalmente. O autor entende as funções psicológicas elementares como processos psicofisiológicos naturais, compostos por respostas inatas, reações automáticas e imediatas de

um organismo frente ao meio externo ou interno, baseadas em certas sensações, percepções e nas necessidades biológicas.

Para compreender a relação entre as funções psicológicas elementares e superiores, Vygotsky (1984/2012) utilizou a noção de superação oriunda da dialética hegeliana. Esse conceito é entendido como negação, eliminação, mas também como conservação. Assim, as funções psicológicas elementares não são extintas, mas são sim inseridas, mantidas e transformadas nas funções psicológicas superiores, enquanto dimensão oculta. Ou seja, as funções elementares não desaparecem quando o novo surge, mas é superado por este, passando a existir dialeticamente no novo.

Ao investigar as funções psíquicas superiores, Vygotsky (1931/2012) aponta, ainda, que esses processos mentais aparecem em dois planos durante o desenvolvimento. O primeiro, interpsicológico, como formas sociais coletivas e externas de comportamento; e o segundo, intrapsicológico, como processos apreendidos, internalizados pelo sujeito. Dessa maneira, pode-se entender que tudo o que é intrapsicológico no ser humano, as funções psíquicas superiores, foi anteriormente interpsicológica, como por exemplo o signo, que a princípio foi um meio comunicacional e depois transforma-se em um meio regulador da própria conduta. Essa relação dialética entre atividades internas e externas é denominada por Vygotsky (1931/2012) de internalização.

O autor explica que a internalização constitui-se como um processo longo de mudanças histórico-culturais, não ocorrendo por simples apreensão e reprodução de elementos sociais, mas como reconstituição interna e ativa dos sujeitos diante de eventos e objetos externos, implicando transformações e mudanças nas estruturas e nas funções que são internalizadas:

Todas as funções superiores vêm se constituindo, não na biologia, não na história da pura filogênese, mas sim como o próprio mecanismo, que encontrado na base das funções psíquicas superiores constitui relações interiorizadas de ordem social, que elas são à base da estrutura social da personalidade. Sua composição, a estrutura genética, o modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza, é social; inclusive, ao converte-se em processo psíquico, permanece sendo quase social. O homem, mesmo sozinho, mantém funções de comunicabilidade. (Vygotsky, 1931/2012 p.151)

A inter-relação das dimensões interpsicológica e intrapsicológica se compreendem no movimento, na transformação, na conversão e na reconstrução permanente, o que, por sua vez, não possibilita o estabelecimento de uma relação indiferenciada e dicotômica entre o que é interno ou externo, passando a fazer parte, como já dito anteriormente, de uma constituição dialética que os aproxima, mas que também as distingue. Entende-se, no entanto que Vygotsky (1931/2012) por meio dessa análise estava buscando para além da problematização da relação externo-interno, a superação da dualidade entre o social e o individual no desenvolvimento ontogenético. A compreensão desse processo de conversão implica a dimensão histórico-cultural humana e vincula-se ao conceito de mediação e à sua função preponderante nas transformações inter e intrapsicológicas.

Para o autor, esse pressuposto central na perspectiva histórico-cultural, está muito além de uma “ligação” ou “laço” entre as coisas; ou seja, a mediação é um processo interventivo e intermediário que vincula o ser humano ao mundo, em suas instâncias materiais e simbólicas, em uma relação não mais direta, mas mediada (Vygotsky, 1982/2012). Mais do que a presença física de um outro sujeito, a mediação pelos signos favorece e fundamenta as relações sociais, pelas trocas no processo de significação que permitem a comunicação. Portanto, sem a mediação não há contato com a cultura, nem tampouco sua transformação. Assim, durante todo o seu desenvolvimento, os seres humanos

se relacionam por meio das mediações que ocorrem em seus diferentes formatos e intensidades, a depender das interações no grupo sociocultural em que esteja vinculado.

Compreende-se, então, que o entendimento que o homem elabora acerca de si, dos outros e do mundo circundante deixa de ser explicado por uma lógica direta de causa-efeito, e passa a ser mediado por uma representação simbólica de seus conteúdos culturais acumulados, compartilhados e continuamente ressignificados nas relações sociais e históricas. As mediações se configuram então como elementos importantes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na realização de ações conscientemente intencionais e controladas pelo humano (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004).

Ao estudar as transformações históricas e culturais ocorridas na relação entre o homem e o meio, como centro do surgimento dos processos psicológicos mais complexos, Vygotsky (1984/2012) propõe-se a compreender a consciência humana enquanto a totalidade dinâmica do sistema psicológico que integra os processos mentais, as sensações, as emoções e os sentimentos e as generalizações, caracterizando-se como organizadora e reguladora da conduta humana. Para a perspectiva histórico-cultural, a consciência não é entendida como uma condição apriorística à vida humana, que existe de forma metafísica, como uma entidade dotada de existência própria, mas que se constitui na materialidade da vida cotidiana como um sistema integrado em permanente processualidade. A consciência também não pode se caracterizar como uma instância que emerge da individualidade, mas surge nos sujeitos por meio da relação que estabelecem consigo mesmos e no modo pelo qual interagem com outros no contexto de uma determinada cultura que, por sua vez, não são possíveis senão por meio de práticas coletivizadas e mediadas pelo uso da linguagem. Dessa maneira, a consciência é entendida como um fenômeno social e histórico, que considera as relações existentes e como o ser humano se apropria e transforma sua história por meio de suas experiências.

O entendimento e a investigação da consciência perpassam, necessariamente, pela análise da atividade humana no contexto e nas circunstâncias em que surgem. É importante compreender a inclusão de cada sujeito e de todos no espaço social mais amplo, as possíveis alterações na consciência, seja ela coletiva ou pessoal, e como elas promoverão transformações nas condições concretas de existência dessas pessoas, assim como elas irão significar essas novas situações.

Ao analisar os elementos complexos que constituem o processo de formação da consciência, para além de seus aspectos cognitivos e incluindo as expressões afetivas humanas, Vygotsky (1934/2006) destaca a relevância da compreensão dos conceitos de vivência e situação social de desenvolvimento. O autor conceitua a vivência como um processo indivisível que integra, dinamicamente, o contexto externo ao sujeito – elementos físicos, sociais e da cultura – e o seu espaço interior, subjetivo – na elaboração de novos significados e sentidos que impactam o desenvolvimento psicológico, como própria unidade da consciência.

A vivência é, então, compreendida não como a mera junção das especificidades dos sujeitos às particularidades constituintes do meio social. Toda vivência é mediada pelo processo de significação, pelos significados e sentidos que são produzidos sobre o que o sujeito vive, como vive, e os modos e afetos que a situação suscita. Vygotsky (1934/2006) argumenta que, para entender o homem em sua totalidade e complexidade, não basta meramente investigar o ambiente físico e as regras que o formam, mas sim, e também, analisar os sentidos atribuídos pelos sujeitos e a contribuição que têm em seu desenvolvimento psíquico. Ou seja, além de entender o meio como fonte desenvolvimento, ou seja, de oportunidades, de relações que podem impactar e modificar o transcurso do desenvolvimento humano, o autor destaca a importância da tomada de consciência, a maneira

como os sujeitos internalizam e recriam os elementos sociais e os aspectos da realidade em uma dada situação e na cultura de forma ampla, como gênese de vivências.

De acordo com Vygostky (1931/2012), esses eventos que tensionam e põem em conflito os sujeitos e os fenômenos do meio, pela vivência, suscitam novas relações entre os processos psicológicos superiores, resultando, progressivamente, em mudanças no transcurso do desenvolvimento, compreendido como processo dialético e duradouro. Ainda segundo o teórico, a vivência pode ser compreendida enquanto experiência carregada de fortes emoções que se integram aos aspectos cognitivos, aos demais processos psicológicos e às situações nas quais se expressam. Estas situações, singulares ao desenvolvimento psicológico mais complexo, foram intituladas por Vygotsky (1931/2012) como situação social de desenvolvimento.

Esse conceito é apresentado por Vygotsky (1931/2012) enquanto uma relação particular, irrepetível e específica que se estabelece entre o sujeito e o meio que o circunda, configurando-se como um ponto inicial para as mudanças complexas e dinâmicas que constitui reestruturações e novas funções psicológicas que geram, por sua vez, rupturas e avanços em momentos críticos ao longo do desenvolvimento humano, favorecendo diferentes possibilidades do sujeito se constituir. Nesse processo, o surgimento de novas funções psicológicas implica em novas formas do ser humano compreender a si, o mundo e as suas relações, que se reestruturam reciprocamente.

Verifica-se que o desenvolvimento humano, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a uma mera soma de transformações regulares, mas é compreendido dinamicamente como uma série de saltos revolucionários e qualitativos, favorecedores de reestruturações psicológicas e construções dialéticas no interior das vivências e situações sociais de desenvolvimento. Com base nesses pressupostos, acredita-se que algumas relações e espaços

específicos podem possibilitar e potencializar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, por meio de situações intencionalmente planejadas e mediações qualificadas que originam formas diferentes, qualitativamente, dos sujeitos se relacionarem consigo, com os outros e com sua realidade. Especificamente, considera-se que os contextos e relações que ocorrem nas instituições educativas podem favorecer o desenvolvimento psicológico complexo.

Nessa pesquisa, defende-se a compreensão de que a formação profissional em Instituições de Ensino Superior, entendidas com espaços promotores dos processos de desenvolvimento humano, aquisição e transformação de conhecimentos culturalmente construídos e de formação de cidadãos para práticas da vida social, podem contribuir com incontáveis e potentes oportunidades para que os sujeitos desenvolvam suas funções psicológicas mais complexas. Destaca-se, nesses espaços de desenvolvimento, a importância da ação intencional do professor-supervisor diante da diversidade que compõe o coletivo das supervisões e campos de estágios, de forma a favorecer, aos estudantes-estagiários, a apropriação e circulação de signos, significados e sentidos culturais, a exemplo da atuação em Psicologia Escolar. Para tal, o supervisor deve refletir sobre as condições que precisam ser elaboradas em sua atuação com a finalidade de produzir práticas educativas e de formação profissional que favoreçam as transformações que impactem os modos de pensar, agir e sentir dos estudantes, futuros profissionais psicólogos, e que colaborem com seu pleno desenvolvimento.

Os pressupostos e fundamentos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento psicológico subsidiam a concepção de perfil profissional e de competências defendidas nessa pesquisa, enquanto categorias dinâmicas, complexas, históricas, relacionais e subjetivas do desenvolvimento humano (Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016). A seguir, será apresentada a abordagem de desenvolvimento por competências.

Abordagem de Desenvolvimento por Competências

A ampliação conceitual acerca das competências e da concepção de perfil profissional defendidas nesta pesquisa tem como base os fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sob essa orientação, a noção de competência é compreendida enquanto dimensão intersubjetiva do ser humano, e em suas relações e processos histórico-culturais (Marinho-Araujo, 2016; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020).

No entanto, historicamente, as competências foram sendo entendidas conceitualmente por e em diferentes contextos sociais, constituídas por uma heterogeneidade de perspectivas epistemológicas e teóricas que objetivavam explicar as formas e características de expressão das competências humanas, além de buscar compreender seu desenvolvimento e dinamicidade (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Esteves, 2009; Feuerschütte, Alperstedt & Godoi, 2012; Depresbiteris, 2005; Kuenzer, 2002; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015; Rosa, Cortivo & Godoi, 2006; Wittorski, 1998). Para Lima (2005) e Perez (2005), no senso comum, o termo encontra-se associado ora ao reconhecimento e legitimidade atribuída legalmente para organizações ou sujeitos na deliberação sobre determinadas situações ou questões; ora está vinculada a valoração de características e qualidades pessoais na resolução de determinadas temáticas, alinhando-se a uma visão pragmática de “ser apto para” ou “ser capaz de”. Essas são características e definições conceituais que se assemelham às utilizadas desde a Idade Média, quando o termo competência vinculava-se à linguagem jurídica (Depresbiteris, 2001, 2005; Kuenzer, 2004; Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Em algumas áreas científicas e profissionais, alguns termos são empregados para determinar o conceito de competências, podendo destacar como mais utilizados: *competence*, *competency* e *skill*; no entanto, Le Deist e Winterton (2005) e Swiatkiewicz (2014), alertam

que essas terminologias, apesar de frequentemente utilizadas, são aplicadas de forma contraditória e pouco contribuem para uma explicação adequada do conceito. Devido à multiplicidade de usos do termo competência, seja no âmbito organizacional ou acadêmico, Rosa, Cortivo & Godoi (2006) em uma pesquisa documental-bibliométrica da produção científica brasileira sobre a temática, apontam que a literatura sobre competências ainda vem buscando sua identidade própria, requerendo uma releitura e maior clareza acerca do desenvolvimento de competências utilizadas, especialmente, em investigações.

Por outro lado, Esteves (2009) indica que houve avanços empreendidos nas pesquisas sobre competência, com o conceito passando a fundamentar diferentes áreas como Psicologia, Economia, Pedagogia, Administração e muitas outras. Enquanto categoria de estudos que veio se constituindo em uma perspectiva multidisciplinar, competência passou a se caracterizar como um termo polissêmico e, por vezes, com significados divergentes, inclusive, diferindo de um país para o outro (Araujo, 2003; Kuenzer, 2002; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Van der Klink, Boon & Schlusmans, 2007; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003; 2008).

Além da noção de competência reverter-se em vários significados, Perez (2005) aponta também o caráter plástico e polimorfo do termo. Para a autora, a formulação teórica sobre a temática, nas últimas quatro décadas, também se apresentou com características de elasticidade e adaptabilidade, modificando-se segundo diferentes interesses e determinantes, destacadamente, quanto aos ambientes empresariais e da gestão de pessoas.

Para Zarifian (2003; 2008), no mundo do trabalho, até meados das décadas de 1970 e 1980, as discussões acerca das competências estavam especialmente vinculadas às empresas e à certificação profissional, atrelada à noção de qualificação (Kuenzer, 2002; Le Boterf, 2003). Em contrapartida, diferente desse marco e tendo como recorte o ensino acadêmico, Esteves

(2009) remete à década 1960, nos Estados Unidos, o início do debate sobre as competências aplicadas no cenário formativo de professores, destacadamente sob uma influência da Psicologia comportamentalista. Nesse período histórico, a definição e a execução dos currículos e formações eram pautadas no estabelecimento de padrões comportamentais e atitudinais de ensino e aprendizagem. As competências foram compreendidas como um gama de características objetivas e observáveis que oportunizavam melhoria nos resultados (Depresbiteris, 2005; Esteves, 2009; Lima, 2005).

Nessa perspectiva, os produtos figuravam como aspectos mais importantes que os processos desenvolvidos para os alcançar, levando a competência a relacionar-se com as noções de eficiência e adaptação ao mercado de trabalho, e aos atributos individuais constituintes dos sujeitos (Lima, 2005). A esse respeito, Esteves (2009) afirma que as competências passaram a ser utilizadas como elementos preditivos de uma eficácia profissional, por meio da elaboração de listas de descrições de tarefas, prescrição de saberes para a execução de uma função, e de desempenho prático diante de uma determinada profissão e com resultados pré-estabelecidos. Ou seja, o desempenho competente se daria por meio da transferência das características pessoais do trabalhador para a organização, sendo as competências avaliadas de acordo com as tarefas realizadas ou em função do cargo ocupado.

Ferreira, Carpin & Behrens (2010) afirmam que a qualificação profissional, nessa lógica de competências, se dava como proposta de uma educação reprodutivista, com o intuito de favorecer o crescimento industrial da época que requeria a formação de um profissional que atuasse em um dado posto de trabalho, realizando apenas tarefas simples e repetitivas. Essa concepção, ainda segundo os autores, contribuiu para a consolidação de programas de formação fundamentados em princípios como a fragmentação e divisão do conhecimento em disciplinas, de educação mecanicista, e apropriação e uso da técnica pela técnica nas atividades profissionais (Ferreira et al., 2010).

As competências, a partir dessas compreensões e naquele momento histórico, apresentavam-se como comportamento prático diante de elementos objetivos em uma dada situação, e que se sustentavam em um conhecimento previamente adquirido. Essas explicações atrelavam o conceito apenas à capacidade de executar ações em contextos esperados, não impulsionando as possibilidades de inovação profissional frente às singularidades das situações e as potencialidades de desenvolvimento do trabalhador. Cumpre, ainda, destacar que essa noção corroborou com o fortalecimento da lógica de classificação e hierarquização das profissões, juntamente com os sistemas de remuneração.

Tais características indicam uma visão genérica e reducionista acerca das competências com foco comportamental, que não respondem às necessidades e desafios vivenciados pelas organizações e instituições que atuam em contextos complexos e de rápida mutabilidade. Contrapondo-se a essa perspectiva fragmentada, surgem as concepções que analisam e compreendem as competências enquanto um processo dinâmico de construção e desenvolvimento, considerando também os recursos e atributos subjacentes ao contexto de trabalho.

Na década de 1980, ocorreram diferentes formas produtivas e de gestão trabalhistas inauguradas pelo modelo toyotista japonês e pela crise siderúrgica vivenciada pela França, que ocasionou demissões em massa, antecipação de planos de aposentadoria, mas, também avanços e complexificação das tecnologias de produção. Naquele contexto, surgiram novas maneiras de compreender as competências. Em decorrência das mudanças e pressões oriundas da sociedade da época, do desenvolvimento e complexidade das relações de trabalho, Le Boterf (2003) afirma que as organizações empresariais foram colocadas frente ao “problema da perda do saber e do saber-fazer de sua memória profissional” (p.16).

Esse cenário posicionou também a economia e as empresas francesas em um momento de incertezas e imprevisibilidade quanto ao seu crescimento, o que, por sua vez, exigiu dos diretores e empresários um maior investimento nas competências dos empregados, em especial, em sua adaptabilidade, capacidade de iniciativa e de aprendizagem contínua. Diante dessa realidade, e para além dos elementos descritivos e procedimentais de execução da tarefa laboral, novas exigências surgiram para o desenvolvimento profissional. Wittorski (1998), ao pesquisar como se constituem e se modificam as competências nas relações entre os sujeitos e os contextos de trabalho, defendeu que elas se desenvolvem pela integração combinada das estruturas cognitivas, culturais, afetivas, sociais e praxiológicas dos sujeitos em seus campos biográficos, de socialização, da experiência profissional e formativa.

Ainda que contextualizadas, as competências não se expressam apenas por meio das “características da situação, mas também da representação que o autor se faz/constrói (sua produção é dependente das maneiras de ver e de pensar a situação)” (Wittorski, 2004, p. 77). Essa importante relevância do contexto e das relações que ocorrem também é destacada e exemplificada por Le Boterf (2003) ao ressaltar que várias pessoas detentoras de conhecimentos e capacidades não sabem, ou não conseguem mobilizá-las de forma adequada e no momento favorável em uma situação de trabalho.

Le Boterf (2003) aponta, então, a necessidade de os profissionais saberem empreender qualificadas análises e interpretações acerca de sua realidade, para só a partir delas, mobilizar as competências essenciais para o alcance de um determinado resultado e/ou transposição de situações desafiadoras. Essa mobilização também deve se fundamentar na reflexão ética, que excede as respostas contidas nos códigos deontológicos e de execução procedimentais das normatizações profissionais.

Compartilhando dessa compressão, Zarifian (2003) indica que as situações complexas de trabalho passaram a implicar os trabalhadores a um exercício sistemático de reflexão e responsabilidade, favorecendo aos profissionais maior independência frente aos desafios impostos por eventos incomuns, diversificados e de natureza surpreendente (demarcado por relações trabalhistas, restrições de recursos e insumos, e etc.). Essas contribuições geraram uma nova noção de competência, que visava unificar as aptidões e qualidades pessoais, enquanto recursos constituintes do *saber-ser*, ao contexto de atuação profissional (Le Boterf, 2003). Ressalta-se, nessa abordagem de competências, a relevância dos recursos emocionais na e para a mobilização afetiva do sujeito na execução de uma ação competente; ou seja, a competência profissional não consiste apenas no repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, dentre outras), mas na sua transformação e operacionalização, e não em sua mera aplicação (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998).

Além disso, Le Boterf (2003) defende o conceito de competências não somente atrelado às pessoas, isoladamente, mas também às equipes de trabalho ou às organizações. Para o teórico, as equipes de trabalho expressam competências coletivas, que surgem das relações sociais vivenciadas no grupo, e das trocas e compartilhamento entre as competências de cada um de seus membros. Introduce-se, assim, a compreensão da competência vinculada à ordem coletiva, enquanto construto social.

A partir dessas contribuições, a competência transpõe a condição de saber individual e passa a se (re)compor no coletivo, designando-se como uma construção permanente dos saberes e do saber fazer, balizadas por estruturas socioculturais e históricas. Ou seja, as competências passam a ser posicionadas frente a diferentes espaços e cenários, atravessadas por dimensões como classes sociais, questões de gênero e étnico-raciais, convivência de gerações, e outras. A identificação, as definições e o desenvolvimento de competências profissionais está, assim, para além das demandas e imposições de mercado e do capitalismo,

atrelando-se às contradições e dinamicidade do mundo do trabalho, às mudanças técnico-organizacionais, aos vínculos e saberes coletivos, aos contextos econômicos e socioambientais, como também aos valores, lutas e resistências dos trabalhadores (Deleuz, 2001).

No Brasil, no fim da década de 1980 e começo da década de 1990, a situação de desemprego estrutural, flexibilização dos setores de produção e a globalização dos mercados, levou a noção de competência a ser tema de debates acadêmicos e profissionais, associados ao compromisso político com a educação dos trabalhadores, buscando romper com sua vinculação junto às concepções deterministas de alto desempenho. No campo organizacional e empresarial, o desenvolvimento e avaliação das competências tornou-se central na gestão de recursos humanos, aplicando-se aos processos de recrutamento e seleção, descrição de cargos, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho. Na área educacional, as competências foram inseridas através de normativas e avaliações educacionais (Küller, 2013; Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional, 2015).

Sustentada em pesquisas e na literatura sobre a abordagem de competências, apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento, além das reflexões sobre as mudanças no campo social e das reconfigurações no mundo do trabalho vivenciadas no início do presente século, Araujo (2003) introduz no cenário brasileiro investigações na área, propondo sua apropriação e intersecção junto aos campos da Psicologia Escolar e Psicologia do Desenvolvimento Humano. A autora empreende, de forma inaugural nos anos 2000, um movimento por reflexões teóricas que auxiliassem a atuação profissional do psicólogo escolar, bem como o fortalecimento identitário dessa classe profissional.

A pesquisadora defende o entendimento conceitual de competências enquanto dimensões constituintes do desenvolvimento humano, onde o sujeito interage e transforma as condições materiais e socioculturais que o atravessam, modificando a si e a realidade social, produzindo possibilidades de desenvolvimento da sociedade. Partindo dessa compreensão, as competências são entendidas como “contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente construídas, acompanhadas da mobilização dos saberes gerados nas atividades e relações de trabalho (conhecimentos, valores, histórias e saberes da experiência)” (Araujo, 2003, p.163). Ainda nessa direção, a autora defende que o desenvolvimento de competências requer dos profissionais a mobilização intencional e segura das oportunidades e desafios sociais e históricos nas quais se encontram, objetivando promover transformações por meio da tomada de decisões conscientes e eticamente posicionadas.

Com base nessa ampliação do termo, a competência passa a ser entendida para além das restrições do saber-fazer ou pela execução de determinadas tarefas; ou seja, a competência não se constitui somente como um conjunto de capacidades ou habilidades utilizadas com certa finalidade. Entendendo-a como uma dimensão do processo de desenvolvimento humano, a competência é visibilizada quando os sujeitos aprendem a reconhecer, administrar, mobilizar e utilizar articuladamente o conjunto de recursos, saberes, habilidades, conhecimentos e demais características, como processo em ação dentro das relações laborais e sociais (Marinho-Araujo, 2004; Marinho-Araujo & Almeida, 2017). Assim, a competência constitui-se por meio da possibilidade de desenvolvimento psicológico, de complementação e de convergência desses elementos que, enquanto recursos simbólicos e culturalmente diferenciados, são transformados e reconfigurados intencionalmente em ações cada vez mais complexas.

Nessa perspectiva, a concepção de competência visa não apenas a estruturação e a mobilização das habilidades, conhecimentos, valores e posturas dos sujeitos em uma

dimensão técnico-especializada, mas inclui, também, os recursos afetivos, desejos, *práxis*, elementos comunicacionais e das relações intersubjetivas, localizadas histórica e culturalmente. Tornam-se foco do conceito a interdependência entre a identidade profissional e pessoal e os contextos sociais que favorecem e requerem, da formação e do exercício profissional, o desenvolvimento de competências cada vez mais amplas, destacando-se as competências transversais.

Compreende-se as competências transversais como um conjunto diferenciado e ampliado de recursos que são mobilizados intencionalmente pelos sujeitos, e que integram esquemas cognitivos, emocionais e socioculturais, em articulação aos saberes teórico-científicos na formação e atuação profissional; agregam um conjunto diversificado de atributos pessoais, opções estéticas e convicções éticas em amplas e diferentes profissões e tarefas laborais, constituindo-se como multifuncionais, adaptáveis e transferíveis a diversas situações (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Le Boterf, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2015; Swiatkiewicz, 2014; Zarifian, 2003, 2008). No entanto, faz-se importante destacar que as competências transversais não excluem as competências técnicas e específicas; ao contrário, as integram e complementam na abrangência e complexidade requeridas no exercício profissional (Swiatkiewicz, 2014).

As competências transversais podem expressar-se, por exemplo, conforme Moreno (2006) e Silva & Teixeira (2012), por autonomia, iniciativa, resolução de problemas, comunicação, trabalho em equipe, organização no trabalho, responsabilidade, flexibilidade, entre outras. Zarifian (2003), ao apontar alguns indicadores de competências transversais, assinala a importância dos sujeitos se manterem, ao longo da vida, em processos de aprendizagem e, para além disso, ter abertura e favorecerem as trocas de saberes e de competências em seus espaços de trabalho.

Para além dessas características, e almejando expandir os construtos teóricos sobre as competências transversais especialmente vinculadas à psicologia do desenvolvimento humano, Marinho-Araujo & Almeida (2017) propõem uma categorização para essas competências organizando-as em três dimensões: (a) recursos pessoais; (b) recursos sócio-afetivos; (c) recursos ético-políticos. Os autores defendem que, em termos da práxis formativa, de forma particular no Ensino Superior, os indicadores detalhados em cada uma dessas dimensões podem fundamentar uma atualização da formação psicossocial, acadêmica e profissional dos estudantes e docentes, apoiando um planejamento intencional de desenvolvimento de competências.

Essa defesa implica a compreensão de que a aquisição e o desenvolvimento de competências, sejam técnicas ou transversais, estão relacionados aos processos de formação profissional. Nesse sentido, as IES são solicitadas, em seu compromisso com uma formação qualificada, à introduzir mudanças em suas estruturas curriculares e práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e demais recursos que favoreçam a formação dos estudantes e possibilitem transformações no desenvolvimento dos perfis profissionais, incluindo os docentes (Cabral-Cardoso et al., 2006; Dias, Soares, Marinho-Araújo & Almeida, 2018; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Moreno, 2006; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012; Van der Klink, Boon & Schlusmans, 2007).

No Brasil, os avanços suscitados pela promulgação da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (Brasil, 2004) implicaram diretamente na composição e qualificação do perfil profissional docente, na busca de parâmetros para planejamento de programas de capacitação de professores, auxílio na execução de decisões estratégicas e elaboração de políticas públicas educacionais (Mendonça, Paiva, Padilha & Barbosa, 2012). Essas transformações acarretaram também a necessidade de inovação da identidade, formação e profissionalismo docente, que se depreende na definição de um perfil

de professor como um profissional com autonomia, forjado por competências específicas, com conhecimentos sociais e cientificamente legitimados, além de conhecimentos provenientes da prática em sua área (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Neste âmbito, as atividades desempenhadas pelo professor o caracterizam como “profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas” (Altet, 2001, p.26).

No ensino superior, a profissão docente delinea-se de forma diferenciada a outros contextos educacionais e de desenvolvimento humano. A prática acadêmica origina desenvolvimento científico, pessoal e social, transmissão cultural e preparação profissional; essa responsabilidade requer dos docentes a execução de atividades que vão além do ensino, como realização de pesquisas, envolvimento com tarefas administrativas e gerenciais, coordenação de projetos de extensão, orientação de práticas supervisionadas de estágios, dentre outras (Zabalza, 2006, 2015).

Diante dessas contribuições, e convergindo com os objetivos da presente pesquisa acerca do contexto profissional do supervisor, e em especial do supervisor de Psicologia Escolar, evidencia-se que a construção e o desenvolvimento da identidade desse profissional devam estar ancorados a partir de um perfil que considere o dinamismo, a historicidade e a complexidade que relacionem e integrem uma diversidade de elementos, entre os quais o reconhecimento social da profissão, as condições de seu exercício e as subjetividades dos sujeitos. A partir da psicologia histórico-cultural, Marinho-Araujo (2007) conceitua perfil profissional como:

Uma construção histórica, pois que revela, de um lado, a expressão da história de vida da pessoa, de seus valores, vontades, necessidades, crenças e expectativas pessoais; e,

de outro, as diversas relações de trabalho vinculadas a um momento social e culturalmente determinados. (pp. 13-14)

Essa compreensão define o perfil profissional como categoria que sintetiza e integra, em um movimento dialético, os instrumentos e práticas objetivas e culturalmente disseminadas, mas, também, como característica de desenvolvimento humano que se constitui nas interrelações e contextos históricos específicos vivenciados pelos sujeitos em situações de trabalho (Marinho-Araujo, 2007; Nunes, 2016). O perfil profissional, a partir dessa conceituação, é compreendido como um processo constituinte do sujeito, e não um produto, tarefa ou resultado da soma de competências desarticuladas ou de meras listas de habilidades ou comportamentos. Assim, o perfil apresenta-se enquanto definição complexa e em desenvolvimento, portanto, mutável e alinhado às mudanças empreendidas pelos sujeitos-profissionais e pelos contextos de trabalho em suas permanentes reconfigurações.

A partir dessa ampliação conceitual, depreende-se que a definição do perfil profissional se configura como tarefa complexa, tendo em vista que ele não se constrói a partir de um panorama que privilegie apenas os aspectos individuais, mas sim em uma perspectiva compartilhada socialmente e reelaborada ao longo do tempo, o que implica a combinação das contradições de um conjunto de concepções, experiências e diferentes interesses (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015; Mesquita, 2015; Pinto, 2013). Nesse sentido, o desenvolvimento de um perfil profissional competente e assente com as demandas sociais não pode ser minimizado ao treinamento de um conjunto habilidades, de conteúdos técnicos de atuação ou tarefas profissionais mecanicamente executáveis; devem, ao contrário, envolver a construção de uma trajetória histórico-profissional, articulada às vivências e características dos sujeitos e das particularidades da prática e classe profissional, demandando o desenvolvimento de competências que possibilitem considerar e aglutinar teorias, metodologias e experiências na análise, resolução e avaliação de situações-problema no

contexto social e nos cenários laborais às especificidades intersubjetivas dos processos de desenvolvimento psicológico mais complexo (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015).

Para que isso ocorra, conforme apontam Marinho-Araujo & Almeida (2017), é necessário construir um vasto conjunto de procedimentos formativos e de atuação que levem em consideração diversificadas formas de saberes e conhecimentos, algumas normatizações, princípios e técnicas pertinentes a cada profissão, bem como o senso crítico-reflexivo que conduzam os profissionais às deliberações e escolhas pautadas em referenciais claros e éticos. Na esteira dessas discussões, acredita-se que os fundamentos da abordagem por competências a partir da psicologia histórico-cultural se apresentam como aportes teóricos para se conhecer o perfil profissional e as competências requeridas para à atuação do supervisor de estágio em Psicologia Escolar, assim como à sua preparação para as funções e papéis que ele poderá exercer nos contextos de supervisão e intervenção. No capítulo seguinte serão expostas as questões norteadoras e os objetivos propostos por essa pesquisa para a investigação dos indicadores de perfil do supervisor de estágio em Psicologia Escolar atuantes no estado do Piauí.

CAPÍTULO IV

QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS

A identificação do problema de pesquisa e a formulação de questões mobilizadoras são aspectos essenciais na metodologia qualitativa de base histórico-cultural (Vygotsky, 1931/2012). Esses elementos, em consonância com a elaboração dos objetivos, orientam o processo da investigação, as escolhas e os delineamentos teórico-metodológicos (Flick, 2009; Stake, 2016). Neste capítulo serão apresentados a problematização e os objetivos geral e específicos que alicerçaram e nortearam esta pesquisa, que pretende investigar o perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí.

Há mais de duas décadas, a Psicologia Escolar vem se consolidando como campo de produção de conhecimentos, reflexões teórico-metodológicas e prática profissional, sob uma égide mais crítica e comprometida socialmente (Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016). Nesse período, a área vem promovendo discussões e problematizações acerca da formação de psicólogos para uma atuação mais competente e alinhada aos desafios e mudanças contemporâneas que se apresentam aos fenômenos, processos e instituições educacionais (Dazzani & Souza, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2010; Petroni & Souza, 2014).

Ao considerar tais avanços no âmbito da formação profissional de psicólogos escolares, as práticas de supervisão de estágio em Psicologia têm figurado como foco central de algumas pesquisas (Asbahr, 2014; Cruces, 2010; Cury & Neto, 2014; Gibbs, Atkinson, Woods, Bond, Hill & Howe, 2016; NASP, 2010, 2014; Simon, Cruzeiro, Swerdlik & Newman, 2014); entretanto, ainda são pouco expressivas as produções empíricas que explicitam a atuação do supervisor nesse cenário, especialmente no âmbito da Psicologia Escolar (Silva Neto, 2014; Silva Neto, Guzzo & Moreira, 2014; Silva Neto, Oliveira & Guzzo, 2017; Souza, 2016). Depreendem-se dessas produções poucas construções teórico-

práticas que buscam descrever ou refletir acerca de ações e competências do supervisor visando à composição de um perfil profissional.

A partir de tais lacunas, e buscando contribuir com a ampliação teórica e prática desse tema, essa pesquisa pretende conhecer o trabalho dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar, por meio da identificação de suas competências e das atividades desenvolvidas na graduação. Para orientar a construção do desenho metodológico da pesquisa, evidenciam-se, a seguir, as questões norteadoras que orientaram a elaboração dos objetivos da pesquisa.

Questões Norteadoras

- Qual o perfil do supervisor de estágio em Psicologia Escolar?
- Quais competências profissionais são desejáveis para a atuação do supervisor de estágio?
- Quais diretrizes, orientações ou políticas institucionais norteiam a atuação em supervisão de estágio em Psicologia Escolar?

Essas questões subsidiaram a construção dos seguintes objetivos.

Objetivo Geral

- Investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia no estado do Piauí.

Objetivos Específicos

- Identificar, a partir do relato de supervisores de estágio em Psicologia Escolar no Piauí, concepções e atividades na formação.
- Analisar os indicadores de competências que caracterizam a prática de supervisores de estágio em Psicologia Escolar atuantes no Piauí.
- Construir uma proposta de perfil profissional e indicações para a atuação do supervisor de estágio em Psicologia Escolar.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que orientaram a elaboração e a execução dessa pesquisa em suas fases constituintes. Em seguida, serão descritos os procedimentos para a construção das informações, a caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes, além dos instrumentos e procedimentos para construção das informações e análise dos resultados.

Pressupostos Epistemológicos, Teóricos e Metodológicos

Essa investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa em Psicologia. Tal abordagem vem ocupando lugar de relevância frente aos estudos dos fenômenos humanos e suas relações sociais, em diferentes contextos e cenários socioculturais (Denzin & Lincon, 2006; Flick, 2009; González Rey, 2002), contribuindo com as investigações acerca do desenvolvimento humano (Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2001; Souza, Branco & Oliveira, 2011).

Embora haja uma multiplicidade de enfoques teóricos e metodológicos que coexistam e que constituam a pesquisa qualitativa, alguns aspectos são comuns e essenciais a esse tipo de investigação. Primeiramente, é fundamental que os fenômenos sejam estudados em seus ambientes naturais, nos espaços de fonte e circulação dos significados; segundo, destacam-se as trocas comunicacionais e intersubjetivas entre os pesquisadores e os sujeitos participantes durante a construção das informações (Denzin & Lincon, 2006; Flick, 2009; Souza, Branco & Oliveira, 2011).

A pesquisa se desenvolve em um processo contínuo de produção de sentidos intersubjetivos, reposicionando o papel do pesquisador, que passa a ser também instrumento de construção, escolha, análise e interpretação das informações, na busca pela compreensão

dos fenômenos (González-Rey, 2002, 2014; Souza, Branco & Oliveira, 2011). Nessa posição apresentada pela perspectiva qualitativa é requerido do pesquisador clareza e criticidade para compreender de forma dialética os temas investigados, além de dinamismo na escolha das questões metodológicas. Igualmente, os instrumentos e os procedimentos devem ter muita adequabilidade aos objetivos da pesquisa e às suas particularidades, fundamentados por bases teóricas correspondentes (Denzin & Lincon; Flick, 2009; Stake, 2016).

A pesquisa de base qualitativa caracteriza-se por um conjunto de ações interpretativas, forjadas por meio de uma diversidade de métodos, instrumentos e procedimentos, destacando-se: estudos de caso, entrevistas (em suas múltiplas características e tipologias), observações, grupos focais, análise documental, análise de conteúdo, análise de narrativas, etnografia, entre outras (Denzin & Lincon, 2006; Flick, 2009). Estes procedimentos, métodos e caminhos interpretativos são instrumentais intercambiáveis e interativos que podem se modificar no transcurso investigativo (Flick, 2009).

Nos processos de investigação em Psicologia, notadamente naqueles com pressupostos qualitativos, podem-se destacar as contribuições metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural. Nessa abordagem, evidencia-se a relevante interdependência existente entre o objeto, o método e os problemas de pesquisa na produção do conhecimento acerca do humano, além de privilegiar os processos de desenvolvimento (Vygotsky, 1982/2004).

No início do século XX, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) apontava limitações teóricas e metodológicas da Psicologia da época, que, segundo o autor, instaurava uma crise nos próprios fundamentos da ciência. Contudo, essa crise se apresentou enquanto elemento constituinte e promotor do desenvolvimento da própria ciência, o que levou o autor a propor a construção de uma nova abordagem psicológica, sustentando-a em três estruturas principais: análise metateórica do conhecimento psicológico já elaborado até o período; fundamentos

filosóficos e teórico-metodológicos marxistas; e contribuições oriundas dos estudos sobre linguagem, linguística, semiótica e literatura.

Vygotsky (1931/2012; 1982/2004) propôs uma abordagem onde a consciência não pudesse ser compreendida como um fenômeno imagético, desalojado do ser, enquanto instância metafísica ou existindo *a priori*, mas entendida em sua constituição material, social e histórica, em uma dinâmica que não surge na individualidade, mas que se realiza no sujeito, na medida em que ele passa a relacionar-se consigo e com os outros em uma determinada cultura. Essas compreensões subsidiaram o autor na construção e fortalecimento de uma estrutura científico-metodológica própria para a Psicologia, com foco na investigação dos fenômenos tipicamente humanos em sua história, gênese, dinamicidade e desenvolvimento (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004).

As reflexões teórico-metodológicas empreendidas por Vygotsky (1931/2012; 1982/2004) impactaram e ainda contribuem diretamente para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em Psicologia (Delari Junior, 2010; González-Rey, 2005, 2014; Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler 2007). Entre os avanços e contribuições apresentadas por Vygotsky (1982/2004) frente à crise metodológica da época, destacam-se três princípios orientadores para a investigação das funções psíquicas superiores. Tais princípios conduziram a relevantes contribuições metodológicas, colaborando para a redefinição do lugar do pesquisador e dos participantes durante a pesquisa.

O primeiro princípio constitui-se na análise dos processos em detrimento dos objetos, como instâncias fixas e estanques, ou como produto consequente da investigação. Para Vygotsky (1931/2000), o estudo das funções psicológicas superiores se daria por meio da análise dinâmico-causal de seu processo de desenvolvimento e de seu movimento histórico nas e pelas relações sociais em que, dialeticamente, se constituem. Essa orientação metodológica instaura, de forma inovadora na Psicologia, a compreensão dos fenômenos

pesquisados não como algo dado aprioristicamente, mas como um processo pelo qual uma realidade material se transforma, construindo outras.

O segundo princípio refere-se ao método explicativo de análise das informações da pesquisa, que defende a produção de conhecimento como um ato interpretativo e não apenas descritivo. Para o autor, uma análise explicativa visa à compreensão do fenômeno estudando-o por meio de suas relações, suas diversas e complexas determinações, bem como, suas conexões com outros e distintos fenômenos, compostos de movimentos dialéticos da experiência humana (Vygotsky, 1982/2004).

O terceiro princípio relaciona-se à análise do desenvolvimento histórico e social dos fenômenos e dos processos que se constituíram enquanto expressões mecanizadas de pensar e de agir, denominados de comportamentos fossilizados (Vygotsky, 1982/2004). Como exemplos desses comportamentos é possível citar algumas atividades cotidianas, tais como: usar os dedos das mãos para contar, utilizar um nó no dedo para lembrar algo importante. Atividades como essa são aquisições realizadas em longos períodos temporais, que foram sendo repassadas de geração em geração, o que, por sua vez, podem indicar a existência de processos psicológicos que se automatizam historicamente na vida das pessoas, enquanto formas de pensar e de realizar suas ações. Vygotsky (1982/2004), por meio desse princípio, suscita que o pesquisador analise os fenômenos muito além de sua aparência externa e cristalizada, passando a compreendê-los em sua historicidade, na complexidade das relações, e como eles constituem e são constituídos enquanto processos dinâmicos.

Esses princípios basilares da Psicologia Histórico-Cultural auxiliaram na investigação do objeto da presente pesquisa, que visa à caracterização do perfil e das práticas de supervisores de estágio em Psicologia Escolar, como atividades realizadas por sujeitos ativos em seus cenários profissionais e que devem ser analisadas enquanto processos inacabados, constituídos por uma variedade de relações e de motivos que as originam. A construção do

desenho metodológico dessa pesquisa qualitativa de base histórico-cultural sustenta-se na constituição social, histórica e cultural dos sujeitos, sejam eles participantes ou pesquisador, devendo-se destacar os elementos semióticos da linguagem presentes nas interações que ocorrem no processo de investigação (Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018).

Para Vygotsky (1931/2012; 1982/2004), essas interações são possíveis por meio da comunicação, que compreende a partilha de significados e sentidos. Mediante essa perspectiva, entende-se a pesquisa enquanto atividade relacional que pode possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento mediado pelo outro na produção de conhecimento (Dutra-Freitas & Marinho-Araujo, 2018).

Por meio dessas reflexões, entende-se que cabe ao pesquisador perceber, no processo de comunicação, as similitudes, complementaridades, contradições e tensões dos significados e sentidos produzidos pelos sujeitos em um dado contexto e momento histórico. No tocante à presente pesquisa, o pesquisador pode observar a construção simbólica, representações conceituais e de ideias, compreensões e vivências pessoais dos supervisores de estágio participantes acerca de seu perfil profissional e das práticas que desenvolvem na supervisão. Além disso, por meio da dinâmica relacional e das interlocuções empreendidas, a pesquisa pode contribuir para a construção de novos significados e sentidos acerca do objeto pesquisado, tanto para os participantes quanto para o pesquisador.

Contexto da Pesquisa

O campo de investigação deste estudo é o estado do Piauí, unidade federativa do Brasil localizada ao noroeste da Região Nordeste. Com área territorial de aproximadamente 251.756,515 km², é delimitado pelos estados do Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia e Tocantins, e, ao norte, com o Oceano Atlântico, possuindo a menor faixa litorânea do país, com apenas 66 km. A população estimada é de 3.273.227 habitantes, com densidade

demográfica de 12,40 hab/km², distribuída entre 04 mesorregiões, 15 microrregiões geográficas e 224 municípios (IBGE, 2019). O estado possui a única capital da região Nordeste que não se localiza no litoral, Teresina, que foi fundada no dia 16 de agosto de 1852.

O Piauí tem sua economia alicerçada no setor de serviços, indústria, pecuária e agricultura. O estado apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (que correlaciona indicadores de educação, saúde e renda) de 0,646, dado que assinala um avanço nos últimos 20 anos, embora, ainda seja inferior à média da região nordestina (0,660) e da brasileira (0,726) (IBGE, 2018).

Na educação básica, o Piauí conta com uma ampla rede de instituições escolares, em diferentes modalidades e níveis de ensino. São 2.893 instituições pré-escolares, 3.478 escolas de nível fundamental e 651 de nível médio, que abrigam 758.613 matrículas no âmbito público estadual, municipal e em escolas privadas (INEP, 2019).

Contudo, mesmo diante desse cenário da educação básica piauiense, profícuo para a inserção e atuação do psicólogo escolar, Silva (2009) indicava um total de 32 psicólogos com atuação na área escolar na cidade de Teresina; desses, 19 eram vinculados às instituições privadas, 8 à escolas filantrópicas e 5 à escolas públicas municipais e estaduais. Lemos & Silva (2017) apontavam 31 instituições escolares que contavam com psicólogos em seus respectivos quadros de funcionários; dessas, 28 eram escolas privadas e somente 3 eram escolas da rede pública de ensino. Essas informações revelam uma diferença expressiva da presença de psicólogos junto às redes de ensino público em comparação com outras unidades federativas do país, como por exemplo, no Distrito Federal, que conta com um quantitativo aproximado de 150 psicólogos escolares, além de políticas públicas, diretrizes e legislações específicas para a atuação desses profissionais em equipes especializadas (Cavalcante, 2019;

Freitas, 2017; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011; Neves, 2009; Nunes, 2016; Silva, 2015).

Mais recentemente, Cacau (2019) identificou, junto às instituições de Educação Básica, Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e Instituições de Educação Superior do Piauí, um quantitativo de 102 psicólogos escolares em exercício profissional, diante do cenário de 3.209 profissionais psicólogas(os) inscritos junto ao Conselho Regional do estado (CRP-21)¹. Segundo a autora, bem como afirmam Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo (2019), o aumento evidenciado desde a pesquisa de Lemos & Silva (2017) pode ser explicado pela expansão e acesso às Instituições de Ensino Superior, em ascendente desenvolvimento no estado, favorecendo também a maior oferta de cursos e vagas em Psicologia. Além disso, destaca-se o crescimento da área de Psicologia Escolar atrelada à ampliação das pesquisas e práticas profissionais exitosas que vêm contribuindo para o desenvolvimento educacional da população piauiense (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019; Fernandes, 2016).

No contexto do Ensino Superior, o Piauí apresenta um quantitativo de 45 Instituições de Ensino Superior (IES); destas, 03 são públicas e 42 privadas, em suas variadas classificações acadêmico-administrativas (INEP, 2019). Assinala-se que 29 IES estão localizadas na capital Teresina, enquanto que 16 estão distribuídas pelo interior do estado. No ano de 2018, foram efetuadas 129.159 matrículas e 17.884 estudantes concluíram sua formação no ensino superior (INEP, 2019).

A graduação em Psicologia está presente no estado em 16 IES (2 públicas e 14 privadas) que ofertam uma média anual de 135 vagas para o curso. A cidade de Teresina congrega o maior número dessas vagas: são cerca de 30%, distribuídas em dez instituições (INEP, 2019). A expansão da educação superior no Piauí vem sendo observada desde 1998,

¹ Informações obtidas em junho de 2020, no portal eletrônico do Conselho Federal de Psicologia (CFP): <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>

ano em que foram inaugurados os primeiros cursos de Psicologia no estado (na Universidade Estadual do Piauí – Faculdade de Ciências Médicas, FACIME-UESPI; e na Faculdade Santo Agostinho, FSA, atual Centro Universitário Santo Agostinho). Além dessa ampliação, é importante apontar que alternativas formativas na área da Psicologia Escolar no estado também têm sido expressivamente desenvolvidas nos últimos dez anos, com cursos de pós-graduação, extensões universitárias, associações e grupos científicos (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019).

Como exemplo, pode-se assinalar a criação, em 2012, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUEED, na Universidade Federal do Piauí (UFPI-Parnaíba) e, em 2016, do Grupo de Estudos e Pesquisas Psicologia e Processos Educativos – PSIPED (UESPI). Ainda em 2016, foi aberta a primeira turma de especialização em Psicologia Escolar Educacional, junto ao Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho (ICF). Em 2017, instituiu-se a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional do Piauí - LIAPSEE-PI (Facid/Wyden). Destaca-se também, no ano de 2018, a fundação do Núcleo de Estudos em Psicologia e Inovação Educativa – NEPSIN (UFPI/UFDPAR), dentre outras iniciativas (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019).

Verifica-se que, diante do contexto educacional piauiense, os avanços empreendidos em prol da inserção e da consolidação da prática profissional de psicólogos escolares, bem como o desenvolvimento da produção de conhecimentos na área, apontam o estado com um campo fértil de investigações mais aprofundadas acerca da formação em Psicologia Escolar na graduação. Destaca-se a possibilidade investigativa acerca do perfil profissional de formadores de psicólogos escolares em articulação com as características, os desafios e as potencialidades do estado, temática ainda lacunar e evidenciada pela revisão de literatura nessa dissertação. Entendendo esse cenário como fértil para a pesquisa desenhada,

apresentam-se, a seguir, informações acerca dos procedimentos metodológicos e dos participantes desse estudo.

Procedimentos Metodológicos para a Construção das Informações

Os procedimentos iniciais para a realização deste estudo estiveram direcionados à submissão do Projeto de Dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), da Universidade de Brasília, conforme as diretrizes éticas da Resolução 196/1996. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização Institucional foram elaborados com base nas orientações da Resolução CNS 466/2012 e Resolução CFP 010/2012, como constam nos Anexo 5 e 6 deste trabalho.

Após a obtenção do parecer favorável do CEP/CHS, sob o número 4.335.577 (Anexo 7), procedeu-se à execução de duas etapas interdependentes de construção das informações dessa pesquisa: (1) Levantamento da formação em Psicologia e identificação dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí; e (2) Construção de indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia no Piauí.

A Tabela 4 apresenta um quadro síntese da metodologia com as etapas, procedimentos e instrumentos utilizados para a construção das informações, em correlação com os objetivos específicos da pesquisa.

Tabela 4

Síntese das Etapas e Procedimentos para a Construção das Informações da Pesquisa

Objetivos específicos	Etapas	Procedimentos	Instrumentos
Identificar, a partir do relato de	Levantamento da formação em	Mapeamento de IES no estado que ofertam o curso de Psicologia.	Portal do Cadastro e-MEC.

supervisores de estágio em Psicologia Escolar no Piauí, concepções e atividades na formação.	Psicologia no estado. Identificação dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar.	Busca em sites das IES localizadas.	Ficha para registro de telefones e e-mails das coordenações.
		Contatos telefônicos e de e-mails com as coordenações de curso para indicação de supervisores de estágio.	Folder com a síntese explicativa acerca da pesquisa.
		Convite, via telefone ou e-mail, aos supervisores indicados para participação na pesquisa.	Folder com a síntese explicativa acerca da pesquisa.
Analisar os indicadores de competências que caracterizam a prática de supervisores de estágio em Psicologia Escolar atuantes no Piauí.	Construção de indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia no Piauí.	Aplicação de questionário com supervisores de estágio.	Questionário para levantamento geral de perfil e atuação.
Construir uma proposta de perfil profissional e indicações para a atuação do supervisor de estágio em Psicologia Escolar.		Realização de entrevistas com supervisores de estágio.	Roteiro semiestruturado de entrevista.

Como procedimento para execução da primeira etapa foi realizada busca avançada pelos cursos de Psicologia em atividade no estado junto aos dados do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC (Brasil, 2017). Essa plataforma é orientada e sistematizada pela Portaria Normativa nº 21, de 21/11/2017, que visa oferecer maior transparência para os processos de regulamentação, (re)credenciamento,

renovação e reconhecimento de cursos, desde janeiro de 2007². A pesquisa no Cadastro e-MEC foi executada por meio da aba “consulta avançada” em combinação com as ferramentas “busca por: curso de graduação” e “UF (unidade federativa)”; adicionaram-se, ainda, os seguintes buscadores: a) “Psicologia” e b) “Piauí”.

Os resultados desse procedimento apontaram que, até o período de realização desse levantamento, no ano de 2019, havia um total de 16 IES que ofereciam entre 40 e 240 vagas anuais para os cursos de Psicologia. Em Teresina estavam localizadas 10 dessas IES, congregando o maior número de cursos e vagas do estado, além de expandir esse quantitativo com a criação de mais dois novos cursos no ano de 2019. Foram localizadas também a oferta de cursos em mais quatro cidades do interior, a saber: Parnaíba (3), Picos (1), São Pedro do Piauí (1) e São Raimundo Nonato (1).

Em seguida, buscaram-se contatos telefônicos e de e-mails das respectivas coordenações dos cursos de Psicologia situadas em Teresina nos sites oficiais da IES localizadas. A partir dos resultados encontrados, foi estabelecida comunicação com as coordenadoras de curso, que foram convidadas a conhecer o estudo para indicarem e permitirem a realização da pesquisa com os professores-supervisores de estágio por meio da assinatura do Termo de Autorização Institucional. Destaca-se que, durante esse procedimento, o pesquisador teve que enfrentar uma recorrência burocrática para a obtenção dos aceites, principalmente pelas instituições privadas, que exigiam a confirmação da realização da pesquisa em diferentes níveis organizacionais (Comitês de Ética das próprias instituições, Pro-Reitoria de Ensino, Pro-Reitoria de Administrativa, Direção-Geral e outros), inclusive de suas mantenedoras e sedes administrativas em outras unidades federativas.

Após a superação dessas circunstâncias, as informações ofertadas pelas coordenações e os aceites institucionais assinados pelas IES permitiram realizar contatos com os

² Informações obtidas em novembro de 2019, no portal do Cadastro E-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

supervisores de estágio em Psicologia Escolar, via correspondência eletrônica ou ligação telefônica, para apresentar a pesquisa e solicitar a participação. A apresentação geral da pesquisa foi feita com auxílio de folder explicativo produzido pelo pesquisador (Anexo 8), seguida pelas assinaturas do TCLE.

Na segunda etapa da pesquisa, caracterizada pela construção de indicadores do perfil profissional do supervisor, foram aplicados questionários e entrevistas com supervisores de estágio em Psicologia Escolar nos cursos de graduação de Teresina, conforme descrito na Tabela 4. O questionário, enquanto recurso de investigação pode ser identificado como uma série ordenada de perguntas, afirmações ou escalas, frequentemente feitas de igual forma para todos os participantes, possibilitando a caracterização de uma população ou de um grupo de entrevistados com informações mais descritivas (Marconi & Lakatos, 2019; Stake, 2016).

No caso dessa pesquisa, o questionário (Anexo 9) foi elaborado com itens objetivos e subjetivos, considerando três dimensões de estudo: a) *caracterização profissional*, que teve com meta a recolha de informações sociodemográficas, como idade, gênero e etc.; b) *formação*, que investigou aspectos formativos em nível de graduação, pós-graduação, e as especificidades da formação em Psicologia Escolar; e c) *atuação*, que averiguou as experiências na área de Psicologia Escolar, como docência em disciplinas correlatas, o desenvolvimento de pesquisas, atuação como psicólogo escolar, além do tempo de prática como supervisor de estágio.

De forma concomitante à aplicação dos questionários, procedeu-se à execução das entrevistas. Esse procedimento teve como intuito recolher informações mais aprofundadas e específicas a respeito das competências, perfil profissional e práticas realizadas por supervisores de estágio em Psicologia Escolar na capital do Piauí.

Em pesquisas de abordagem qualitativa, as entrevistas podem figurar como importantes procedimentos metodológicos para a compreensão da vida de sujeitos e grupos

sociais (Bauer & Gaskell, 2017). Enquanto técnica, são utilizadas para obtenção e compreensão das concepções, sentimentos, crenças e práticas dos entrevistados, suas histórias de vida e situações específicas, frente à temática investigada (Flick, 2009; Souza, Branco & Oliveira, 2011). As entrevistas possibilitam aos pesquisadores uma aproximação à realidade dos participantes, por meio das interações e trocas comunicacionais que oportunizam o compartilhamento e construção de significados e sentidos (Vygotsky, 1939/2007).

Existem diferentes tipos de entrevista; para essa pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Essa modalidade é caracterizada por uma organização de questões abertas e sistematizadas de forma flexível, possibilitando ao pesquisador uma ampliação e aprofundamento dos questionamentos à medida que as informações são fornecidas. São consideradas as problematizações que fundamentam as questões de pesquisa em articulação com a literatura sobre a temática, os conhecimentos e vivências do pesquisador para o acréscimo de novas questões durante o procedimento, além da mobilização de suas competências técnicas na condução do processo de interlocução (Bauer & Gaskell, 2017; Flick, 2009).

O protocolo adotado nessa pesquisa foi um roteiro semiestruturado de entrevista (Anexo 10) inspirado e adaptado dos estudos desenvolvidos por Araujo (2003), Feitosa (2017), Galvão (2014) e Nunes (2016), que investigaram as características relacionadas aos indicadores do perfil profissional de psicólogos escolares. Almejando o alcance dos objetivos apresentados por essa pesquisa e o aprofundamento das informações recolhidas com o questionário, a elaboração do roteiro de entrevista norteou-se pelas temáticas investigativas: caracterização profissional, formação, atuação, perfil e competências do supervisor de estágio em Psicologia Escolar. Esses temas foram distribuídos e definidos através dos seguintes tópicos: a) identificação sociodemográfica; b) formação inicial; c) formação continuada; d) atuação profissional; e) indicadores de competências teóricas, científicas e metodológicas; f)

indicadores de competências práticas e técnicas, g) indicadores de competências pessoais, interpessoais e sociais; e h) indicadores de competências éticas e estéticas.

As entrevistas foram realizadas individual e presencialmente, em dezembro de 2019, nas instituições de ensino nas quais os supervisores de estágio trabalhavam, salvo em alguns casos excepcionais, por solicitação de alguns participantes, em locais de sua conveniência. Com cada participante efetuou-se uma única entrevista, com tempo médio de duração de 55 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas pelo pesquisador, após consentimento dos participantes. Os gravadores foram utilizados para potencializar a obtenção e registro de elementos comunicacionais importantes, como: pausas reflexivas, modulações de voz, apresentação de dúvidas, entre outros aspectos que auxiliam na compreensão dos significados, sentidos e suas expressões afetivas (Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento, & Matsumoto, 2008). Posteriormente, procedeu-se à transcrição das entrevistas na íntegra para o tratamento das informações construídas.

O processo de pesquisa foi realizado pela consecução de etapas e instrumentos coerentes em seus objetivos. Esteve orientado para a investigação de indicadores de competências que caracterizam a prática de supervisores de estágio em Psicologia Escolar e a construção de uma proposta de perfil profissional, conforme descrito na Tabela 4. Destaca-se que a construção das informações foi efetuada por meio do emprego dinâmico de procedimentos, favorecendo com que as estratégias e instrumentos fossem reavaliados e, de modo eventual, reorganizados no transcurso da investigação. A seguir, serão apresentados os participantes desse estudo.

Participantes

Participaram desse estudo professores(as) supervisores(as) de estágio em Psicologia Escolar em cursos de graduação em Psicologia nas IES da cidade de Teresina, Piauí. Os critérios de inclusão dos participantes foram: a) ser supervisor(a) de estágio em Psicologia Escolar, e b) exercer as atividades de supervisor(a) de estágio na área por, no mínimo, um semestre letivo. Adotaram-se os seguintes critérios de exclusão: a) não ser supervisor(a) de estágio em Psicologia Escolar, e b) exercer as atividades de supervisor(a) de estágio em período inferior à um semestre letivo.

Esses critérios foram elaborados para considerar as vivências, compreensões e percepções tanto de supervisores(as) que se encontravam em início da prática profissional, como daqueles que já exerciam essa atuação há mais tempo. Por ser uma pesquisa na qual a participação se configurava como voluntária, realizou-se o convite para todos os supervisores de estágio das IES que ofertavam vagas no curso de Psicologia na capital piauiense, que totalizavam 12 professores. Desse quantitativo, responderam aos critérios estabelecidos e aceitaram participar da pesquisa nove supervisores de estágio em Psicologia Escolar.

Caracterização dos participantes

A grande maioria do grupo de supervisores é do sexo feminino, tendo apenas dois participantes do sexo masculino. A média de idade das participantes foi de 37 anos, variando entre 27 a 63 anos de idade. O tempo médio de atuação como supervisoras de estágio é de 6 anos e 8 meses, com intervalo de variação temporal de 6 meses a 12 anos de prática, à época da recolha das informações.

As participantes dessa pesquisa serão reconhecidas e abordadas no gênero feminino, como supervisoras ou professoras supervisoras, por serem majoritariamente mulheres. Além disso, essa escolha também se dá objetivando conceder maior visibilidade, reconhecimento e valorização às formadoras de profissionais da Psicologia Escolar piauiense, que em muito

contribuem para o desenvolvimento da área, bem como com a transformação educacional de seu contexto.

Ao longo desta pesquisa, as participantes serão identificadas pelas letras SP, acompanhadas com um numeral para diferenciá-las.

Procedimento de Análise das Informações

Conforme foi apresentado na seção de pressupostos epistemológicos e metodológicos que norteiam essa pesquisa, defende-se a abordagem qualitativa fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1982/2004, 1931/2012) para orientar as diferentes etapas, procedimentos e instrumentos que compõe um processo investigativo, incluindo a análise das informações. O material construído nos espaços relacionais e de interlocução, favorecidos pelas entrevistas e aplicação de questionários, foi analisado e interpretado através dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da fundamentação teórica da Psicologia Escolar crítica.

Inicialmente, as entrevistas foram organizadas por meio da transcrição literal dos áudios. Esse processo ocorreu pela reprodução das falas dos participantes incluindo aspectos observados como ritmo, reiteraões, entonações sonoras, pausas e silêncios (Bauer & Gaskell, 2017; Flick, 2009). Após o texto transcrito, procedeu-se com mais uma escuta para identificação de possíveis omissões ou acréscimos indevidos de alguma palavra, trecho ou mesmo expressões sonoras para serem reajustadas, caso fossem localizadas. Em seguida, foram realizadas diversas leituras flutuantes para garantir a apropriação do pesquisador aos conteúdos expressos no material para análise.

As releituras das transcrições eram orientadas pelos objetivos dessa investigação, possibilitando recortes das falas das supervisoras de estágio que fossem importantes às questões da pesquisa. Esse processo favoreceu a escolha e análise dos excertos das

interloquções entre as participantes e o pesquisador nas entrevistas e posterior aproximação aos indicadores construídos para orientação interpretativa.

Por indicadores compreende-se, na perspectiva histórico-cultural, um conjunto complexo e reiterado de palavras ou trechos permeados de significados, que podem expressar o que pensam os sujeitos em uma dada realidade e momento histórico (Feitosa, 2017). Para Vygotsky (1931/2012; 1982/2004), os significados se constituem como generalizações de conteúdos culturalmente compartilhados, que adquirem um sentido mais singularizado à subjetivação humana, oportunizando a ressignificação dos elementos componentes do significado em uma determinada realidade cultural.

No processo de aproximação aos significados e sentidos construídos, assinalam-se as categorias como sistematização e síntese de uma comunicação, fundamentada em um referencial teórico que possibilita o estabelecimento de indicadores para a interpretação das informações recolhidas (Flick, 2009; Stake, 2016). Para a análise interpretativa nessa pesquisa, as informações foram categorizadas em indicadores que contemplaram os temas relacionados à: (a) formação; (b) atuação; (c) competências teóricas, técnicas e transversais. As categorias advindas dessas análises, e orientadoras da entrevista, oportunizaram compreensões aproximadas acerca do perfil do profissional de supervisores de estágio em Psicologia Escolar do Piauí. Após essa descrição metodológica da presente investigação, serão apresentadas, a seguir, a análise e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão discutidos os resultados das informações recolhidas e construídas no decorrer desta pesquisa de mestrado. Com o intuito de contemplar os objetivos propostos por essa investigação, as informações foram analisadas por meio dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural do Desenvolvimento Humano, e da transversalização dos estudos e produção teórica em Psicologia Escolar, bem como o resultado obtido com a realização das entrevistas e aplicação do questionário.

As informações e relatos das participantes foram organizadas em categorias que contemplam a formação e atuação profissional, e indicadores de competências teóricas, técnicas e transversais, conforme já indicadas no capítulo de metodologia. Em consonância com essas categorias, buscou-se também dispor as falas das entrevistadas a partir do agrupamento de temas similares e de significados e sentidos partilhados nas entrevistas, examinando percepções, saberes, características e vivências acerca da prática profissional e das competências requeridas para o trabalho desenvolvido como supervisoras em Psicologia Escolar. Destaca-se que, uma mesma entrevistada pode ter apontado mais de uma característica de perfil para os indicadores descritos nas categorias.

Essas informações contribuíram e fundamentaram a elaboração de uma proposta de perfil profissional e indicações para a atuação de supervisores de estágio em Psicologia Escolar, que se materializaram como desdobramentos finais desta pesquisa científica. A seguir, proceder-se-á com a discussão das trajetórias formativas, experiências em Psicologia Escolar, e dos indicadores de atuação profissional. Posteriormente, serão apresentadas tabelas que sistematizaram a definição das competências, interpretadas e analisadas a partir das categorias construídas nas entrevistas, e seus respectivos indicadores, acompanhadas do

quantitativo de supervisoras que os citaram durante as entrevistas. Os indicadores construídos serão comentados após a apresentação de cada tabela.

Formação em Psicologia Escolar

Em relação à formação inicial das supervisoras, oito participantes concluíram a graduação em universidades do estado do Piauí, sendo seis na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), uma no Centro Universitário UniFacid (UniFacid/Wyden) e uma no Centro Universitário Santo Agostinho (UniFSA). Apenas uma participante realizou sua formação em outro estado, na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Das quatro IES de formação das participantes, duas são privadas, uma é filantrópica e confessional e apenas uma é pública. As supervisoras participantes dessa investigação concluíram o curso de Psicologia há doze anos, em média; a supervisora com menor tempo de término da graduação possui 3 anos, enquanto que a de maior tempo relatou finalização do curso há 36 anos.

Quanto às experiências práticas com a Psicologia Escolar na graduação verificou-se que todas as participantes cursaram e obtiveram conhecimentos teórico-metodológicos junto a disciplinas obrigatórias relacionadas à intersecção das áreas de Psicologia com a Educação. Todas indicaram participar de estágios curriculares obrigatórios também nessa intersecção e, além disso, seis supervisoras assinalaram que também realizaram estágios curriculares não-obrigatórios em instituições educativas públicas ou privadas. Essas informações podem sugerir relevante inserção, aproximação e atuação das participantes na área ainda na graduação, o que pode ter contribuído para a preparação e o desenvolvimento de um perfil pertencente a uma categoria profissional específica, com características, historicidade e objetivos próprios.

Esses achados corroboram os resultados obtidos em pesquisa acerca do perfil profissional do psicólogo escolar piauiense desenvolvida por Cacau (2019). Naquela

investigação, a pesquisadora verificou que 96,5% dos participantes cursaram disciplinas obrigatórias na graduação ligadas à Psicologia Escolar, 94,7% tiveram vivências de estágios curriculares obrigatórios também na área, e 17,8% dos profissionais relataram terem experiências de estágios curriculares não-obrigatórios em Psicologia Escolar. Para a pesquisadora, as disciplinas e estágios curriculares obrigatórios ofertadas nas graduações em Psicologia no Piauí, apontaram para um cenário formativo inicial oportuno e em crescimento para a área, apesar do estado figurar como um dos últimos da Região Nordeste a ofertar o curso de Psicologia, no ano de 1998 (Cacau, 2019).

Na construção das trajetórias de formação profissional continuada, os resultados indicam que todas as participantes possuem especialização, em nível Lato Sensu, nas mais diversas áreas e campos de atuação, a saber: Avaliação Psicológica, Docência no Ensino Superior, Psicologia Organizacional, Psicologia da Educação, Psicopedagogia, Terapia Cognitivo-Comportamental, Saúde Mental e Orientação Profissional. Destaca-se que apenas quatro profissionais possuem especialização na área de Psicologia Escolar. No nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, seis supervisoras possuem Mestrado em Educação e uma Mestrado em Saúde Coletiva; e duas possuem Doutorado em Educação. Além desse cenário formativo, quatro supervisoras indicaram inserção e participação assídua em grupos de estudos e pesquisas que promovem ações de aperfeiçoamento contínuo nas áreas de Educação e Psicologia. Duas participantes relataram vinculação ativa à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, por meio da Representação Piauiense da entidade.

Essas informações revelaram que a maioria das participantes entrevistadas apresentam busca constante por formações continuadas, visando a qualificação e aquisição de conhecimentos empíricos, técnicos e o desenvolvimento de posturas profissionais, o que, por sua vez, podem possibilitar a construção de um perfil de supervisor capaz de fundamentar ações competentes, integrando elementos práticos e reflexivos na atuação em Psicologia

Escolar. Esses resultados comungam com os aspectos formativos defendidos na matriz de competência de supervisão desenvolvida pela British Psychological Society (BPS, 2010). Essa matriz preconiza que o supervisor demonstra competência quando identifica limitações e lacunas em seus conhecimentos e experiências na área em que atua, procurando ativamente novas vivências, saberes, capacidades e compreensão sobre a prática de supervisão.

É importante evidenciar ainda que o cenário formativo continuado da Psicologia Escolar no Piauí vem se expandindo e se consolidando na última década, com a criação de diversos cursos de especialização, ligas acadêmica-profissionais e o desenvolvimento de pesquisas e estudos junto à universidades e grupos de pesquisa científica, tais como, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar – PSIQUEED, instituído na Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Liga Acadêmica de Psicologia Escolar Educacional vinculado à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), o Núcleo de Estudos em Psicologia e Inovação Educativa – NEPSIN (UFPI/UFDPA), entre outras iniciativas que buscam o fortalecimento e a ampliação do escopo teórico-prático da área no estado (Cacau, Carvalho & Marinho-Araujo, 2019). Quanto à obtenção de alguma formação específica para a atuação como supervisora de estágio em Psicologia Escolar, foi possível constatar que nenhuma das profissionais entrevistadas nunca participaram ou tiveram acesso a espaços ou momentos formativos com essa particularidade, apesar de apresentarem interesse e necessidade dessa qualificação profissional, como ilustram os registros de algumas entrevistas a seguir:

Em nenhum momento eu participei de alguma oficina ou momento direcionado à formação de supervisores de estágio... Acredito que essa formação poderia contribuir tanto em termos de compreensão, até de leitura mesmo teórica da prática de estágio, como em termos de instrumentalização quanto às metodologias; mas eu acho que, sobretudo, essa formação contribuiria numa dimensão mais reflexiva...

proporcionando uma visão mais crítica, mais reflexiva sobre a prática do estágio (SP6).

Não tive nenhuma! Eu acho importantíssimo e vejo a necessidade de formação específica para o supervisor, pois nós atuamos muito no 'feeling'. Então, o que eu sei aprendi muito na academia, eu me espelho muito na minha supervisora da [cita IES em que se graduou] e também no que eu convivi com a [cita o nome do supervisor de estágio] do meu estágio extra curricular e como profissional atuante na área... Não tive nenhum contato com aspecto teórico ou produção que falasse como ser, como se portar, como conduzir um momento de supervisão junto aos estagiários (SP1).

Não tive! Inclusive, muito interessante essa informação, pra mim é um dado novo. Vou pesquisar! Afinal, eu não tive formação para ser supervisor; o que eu tenho de formação para ser supervisor? Era o que acontecia na supervisão, que eu tive na minha época (como estagiário), daquilo que eu achava interessante na prática dela [referindo-se a sua supervisora da graduação]... Eu gostaria de ter uma formação específica para ser supervisor. Acredito eu que a troca entre os supervisores poderia, por exemplo, facilitar o compartilhamento de ideias para trabalhar determinadas demandas, com determinado público, e aspectos relacionados a avaliação dos estudantes (SP1).

Não, não obtive nenhuma formação específica para trabalhar como supervisora... O que tive, na verdade, foram muitas experiências como supervisionada. Acredito que isso ajudou muito a desenvolver minha prática como supervisora (SP9).

Os relatos das supervisoras apresentados acima indicam que a ausência de formação específica para o desenvolvimento de práticas supervisionadas na área de Psicologia Escolar pode cooperar para uma falta de clareza e apropriação sobre os aspectos teóricos,

metodológicos e das competências que constituem a atuação e o perfil profissional do supervisor. Marinho-Araujo (2014, 2017) adverte sobre a necessária compressão do perfil profissional para sustentar uma prática intencional e lúcida nos contextos nos quais os sujeitos atuam. Conforme ilustram os relatos das supervisoras SP1 e SP3 em entrevista:

Não temos essas orientações... Vejo que elas poderiam indicar o caminho em que podemos ir, ou não; como podemos trabalhar enquanto supervisor. Por exemplo, o processo avaliativo fica muito a nosso critério, não tem bem um padrão estabelecido (SP1).

Como supervisora eu aprendi na atuação empírica, na experiência, não tive uma formação específica. Eu acho que seria importante para a formação da identidade do supervisor, porque esse primeiro momento do supervisor é muito no ensaio e erro. Então, eu fui me respaldando no trabalho da minha supervisora de estágio curricular na época, mas não tinha um modelo, um "protocolo" digamos assim, ou referencial que sustentasse a prática (SP3).

Essa falta de clareza acerca do perfil do supervisor parece conduzir as entrevistadas a mobilizarem conhecimentos, recursos e vivências advindas de sua experiência pessoal, de saberes práticos e intuitivos, sejam como estagiárias em seu período de graduação ou suas experiências profissionais como psicólogas escolares, além de tomar como “modelos” as posturas e atividades desempenhadas por seus supervisores. No entanto, acredita-se que as trocas intersubjetivas na construção de conhecimentos e práticas, a complexidade e a dinâmica dos diferentes espaços educativos, incluindo a supervisão e os campos de estágio, requerem muito além do que processos intuitivos ou apenas experiências pessoais para sua compreensão e intervenção.

Newman & Guiney (2019) alertam que a aprendizagem por absorção ou mera repetição de modelos de atuação ainda são pressupostos falhos que orientam a supervisão e a construção do perfil do supervisor em Psicologia Escolar. Por isso, os autores defendem a necessidade explícita da formação em supervisão, devendo ser ensinada e praticada com intencionalidade, prevendo processos de avaliação formativa e somativa.

Diferindo um pouco do cenário formativo e específico para a prática de supervisores apontados nessa pesquisa de mestrado, Newman, Hazel, Faler & Pomerantz (2020) em pesquisa com 23 supervisores de Psicologia Escolar nos Estados Unidos, indicaram que quase metade dos participantes (47,6%) relataram não ter concluído nenhum curso voltado para supervisão, enquanto o mesmo número e porcentagem relatou ter feito um curso específico de supervisão ou um curso que era pelo menos parcialmente voltado para supervisão na área. Esses dados sugerem um déficit formativo específico em supervisão para aqueles participantes, apesar da maioria dos profissionais terem diferentes credenciais e níveis de formação, como por exemplo, mestrado e doutorado em Psicologia Escolar. Os resultados obtidos junto às supervisoras do Piauí igualmente apontam para essa lacuna na formação específica para supervisor de estágio.

Em síntese, os achados relativos à formação das participantes sugerem que as supervisoras piauienses, apesar de todo um engajamento e busca por qualificações alinhadas a área que atuam, ainda carecem e reclamam por processos e práticas formativas específicas que as auxiliem no aprofundamento, identificação, mobilização e utilização de recursos (saberes, conhecimentos, comportamentos, habilidades e outros processos psicológicos) nas atividades e relações de trabalho como supervisoras. Contudo, é importante destacar, à luz dos pressupostos epistemológicos e escolhas teórico-conceituais defendidas nessa pesquisa, que as possibilidades de desenvolvimento das participantes suscitada pela educação continuada não podem se restringir ou serem elaboradas apenas por um movimento

individual; há que se evidenciar as influências e determinantes socioculturais presentes, que não disponibilizam formação para os supervisores. Portanto, essas circunstâncias também marcam a história atual da formação profissional continuada de supervisoras em Psicologia Escolar no Piauí, bem como em todo o territorial nacional, conforme aponta a revisão de literatura. Esse fato corrobora a análise de que o perfil e a identidade desse profissional são atravessados por relações interdependentes e dinâmicas, enquanto um processo que é ao mesmo tempo relacional, histórico, específico e coletivo.

Esses resultados encontram similaridade também com as evidências apontadas pela pesquisa de Flanagan & Grehan (2011). O estudo indicou que os supervisores estavam desejosos por oportunidades informais ou formais para desenvolver suas competências e habilidades de supervisão, tendo em vista que muitos relataram nenhuma ou pouca formação para atuarem como supervisores. No entanto, ainda segundo a pesquisa, esses anseios dos supervisores ainda esbarravam na falta de ofertas formativas na área (Flanagan & Grehan, 2011).

Diante desse cenário, defende-se a relevância de processos de formação contínua e específicos, sugerindo-se o desenvolvimento de políticas institucionais para supervisoras, no contexto pesquisado, enquanto espaços oportunos para a elaboração e aperfeiçoamento de atividades mais reflexivas e coerentes com as particularidades da Psicologia Escolar. Uma formação que privilegie a articulação entre os aspectos teórico-científicos e os saberes tácitos da profissão, de modo a habilitar os sujeitos para atuarem de forma consciente, crítica, com segurança e ética no enfrentamento de realidades cada vez mais desafiadoras e mutáveis no cotidiano laboral e social, e que atravessam as trajetórias, as escolhas e decisões dentro da supervisão, como também a construção da identidade profissional de supervisor (Marinho-Araujo, 2014, 2017; Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Atuação Profissional

Com relação às práticas docentes desenvolvidas pelas supervisoras, todas as entrevistadas afirmaram lecionar disciplinas em estreita interrelação com a área de Psicologia Escolar, sendo as mais citadas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Escolar, Políticas Públicas Educacionais, Educação Especial e Inclusiva, e Orientação Profissional. Três participantes apontaram a elaboração e desenvolvimento permanente de pesquisas na área junto aos estudantes de graduação, e mais três indicaram participação e coordenação de projetos de extensão e de intervenção em Psicologia Escolar em instituições de Educação Básica na cidade de Teresina. Além dessas atuações, todas as nove participantes orientam a elaboração de trabalhos de conclusão de curso na relação entre Psicologia e Educação.

Ademais às experiências vinculadas as práticas do professor no Ensino Superior, é importante destacar que todas as supervisoras participantes possuem experiência profissional como psicólogas escolares, em diferentes níveis e instituições educativas no estado; cinco delas ainda permanecem atuando como psicólogas na área, de forma concomitante ao trabalho como professoras supervisoras. Essas experiências como profissionais da Psicologia Escolar, segundo as participantes, caracterizaram-se como um forte balizador para sua inserção e início do trabalho em supervisão:

Fui convidada para ser supervisora. Um convite que surgiu que me deixou muito feliz, porque a área que eu estou cotidianamente, e por me sentir segura em estar nesse papel, até porque, sempre foi meu objetivo na docência: compartilhar aquilo que eu sei, aquilo que eu aprendi e aquilo que eu vivencio, dessa forma, contribuindo com a formação de futuros psicólogos (SP1).

No começo, obrigatoriedade da faculdade. Então, “como você é psicólogo escolar, você vai assumir essa supervisão”. Assim, como eu era da área de psicologia escolar,

para a instituição, nada melhor do que botar o psicólogo escolar para ser supervisor (SP2).

A necessidade da IES me levou a ser supervisora {risos}, porque você estando dentro do ambiente escolar (referindo-se a sua atuação como psicóloga escolar) e tendo uma pessoa ali pra você supervisionar e orientar... então, meio que foi muito orgânico esse desenvolvimento da minha identidade de supervisora” (SP3)

... Pela demanda do curso e pela experiência que eu trazia, me foi feito esse convite para que eu pudesse ser supervisor na área da Psicologia Escolar. Então, o fato de hoje eu estar nessa atividade de supervisor... Eu não sei como qualificar isso, mas não foi uma mobilização pessoal. Eu não fiz uma seleção especificamente para supervisor (SP6).

Pode-se depreender, notadamente por meio dessas falas, que as supervisoras iniciaram suas atuações por meio de convite e/ou exigência das instituições nas quais se encontravam, pautando-se apenas em critérios como a afinidade anterior e comprovada experiência na área. Em consonância com esta análise, Silva Neto (2014) e Silva Neto & Guzzo (2016) afirmam que o perfil e a seleção do supervisor de estágio brasileiro, de forma ampla, sustentam-se apenas na obrigatoriedade de registro ativo junto aos Conselhos Regionais de Psicologia e de certificada *expertise* e vivência prática na área a ser supervisionada. No contexto dos Estados Unidos da América também é possível observar essa realidade; de acordo com Flanagan & Grehan (2011), muitos Programas de Formação e Treinamento em Psicologia Escolar selecionam e recrutam supervisores baseados também em seu reconhecimento profissional, credenciais e experiências como psicólogos escolares.

Os relatos das supervisoras também indicaram a interdependência entre os aspectos subjetivos e objetivos presentes em determinadas relações sociais, em escolhas, nos

determinantes e possibilidades que se colocam aos sujeitos e reconfiguram as trajetórias profissionais e seus projetos pessoais, como apresentados de forma contraditória nas falas de SP1 e SP6, em que uma coloca a intencionalidade e expectativa de atuação como supervisora, enquanto que a outra, aparentemente, não expressava esse desejo. Elementos que revelam a constituição do perfil profissional enquanto construção histórica complexa, relacionada e influenciada por diversos aspectos, entre os quais a história de vida das pessoas e as diferentes relações de trabalho em um dado momento sociocultural (Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Outro indicador de atuação citado por todas as supervisoras confere relevância às ações mediadas junto aos grupos de estagiários e com o coletivo das instituições educativas. Os trechos a seguir exemplificam esse indicador.

Assim, trabalhamos com os estagiários, com a equipe escolar (professores, gestores e etc), com o psicólogo escolar do campo, onde sempre mantemos esse contato direto... (SP3).

A partir dos indicadores que são produzidos nesse mapeamento inicial, nós elaboramos um plano de ação, e esse plano de ação envolve uma construção coletiva; uma construção tanto minha com os alunos (estagiários), quanto com a participação dos supervisores de campo e de outros atores da escola (SP7).

Alguns alunos têm mais ferramentas, têm mais habilidades, têm uma desenvoltura melhor do que outros. E isso, em parceria, nas supervisões coletivas, eles terminam somando uns aos outros (SP5).

Eu tenho tentado construir na minha prática de supervisor, criar um espaço para reflexão, para uma visão mais coletiva dos fenômenos que se colocam ali diante de

nós, um espaço mais aberto para construção dos diálogos e dos caminhos coletivos; em termos de implementação de práticas (SP6).

As profissionais demonstraram que há o desenvolvimento de atuações diagnósticas, analíticas e de intervenções em nível institucional favorecedoras do trabalho em equipe, seja nos momentos de supervisão grupal com os estagiários, ou na inclusão dos diferentes atores institucionais que compõe o contexto no qual os estágios são realizados. As participantes sinalizaram que, nessas trocas coletivas e na complexidade intersubjetiva, residem possibilidades promotoras de transformação e de desenvolvimento humano. Nessa direção, o trabalho das supervisoras parece apontar para uma perspectiva relacional, coletiva e institucional da atuação em Psicologia Escolar crítica, como defendida nessa pesquisa (Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Dazzani, 2010; Freitas, 2017; Feitosa, 2017; Guzzo, 2005, 2011; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2003, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Mitjans Martínez, 2009, 2010; Neves, 2009; Neves et al, 2018; Sant'Ana & Guzzo, 2014; Souza, Petroni, Dugnani, Barbosa & Andrada, 2014). Um trabalho supervisionado que inclua, direta e indiretamente, os estudantes, os estagiários, a equipe pedagógica, supervisores de campo, e os demais atores socioeducacionais que formam, compartilham e tensionam a subjetividade das instituições educativas.

Essa perspectiva de atuação sugere uma aproximação à assessoria ao trabalho coletivo, desenvolvida como uma das dimensões da intervenção institucional defendida por Marinho-Araujo (2009, 2010, 2014) para a prática de psicólogos escolares. Nessa dimensão são utilizadas estratégias e instrumentais que possibilitam mediações potencializadoras e criadoras de momentos e espaços contínuos de interlocução entre e com os atores institucionais, de modo a oferecer para a equipe fundamentos do conhecimento psicológico para que atuem com autonomia, empoderamento e segurança frente aos desafios e problemas

vivenciados nos contextos educativos. Acredita-se, assim, que atuando nessa direção, o supervisor possa desenvolver práticas profissionais que rompam com uma perspectiva remediativa e individualista de atuação psicológica, passando à um foco preventivo, de emancipação e de desenvolvimento dos profissionais que compõem os campos de estágio, como os estagiários e as próprias supervisoras, como descrevem:

Eu também aprendo muito com eles, me oportunizam angariar vários pontos criativos que pude trazer para minha prática como psicóloga. Então, eram momentos de troca!
(SP1)

Então, quando um estagiário traz um olhar, uma experiência de outras instituições, isso me oportuniza, como supervisora curricular, o privilégio de conhecer outras instituições e as variadas culturas escolares. Tudo isso me faz potencializar outros caminhos e ver outras possibilidades para meu trabalho como psicóloga escolar atuante (SP3).

Na supervisão, acho que eu desenvolvi e aperfeiçoo, diariamente, a escuta qualificada (SP4).

É interessante também porque a prática de supervisão enriquece a minha experiência didática, a minha prática docente em disciplinas teóricas... eu diria que ela agrega muito valor ao meu fazer enquanto professor (SP6).

Esses relatos apontam para um aprimoramento e desenvolvimento de práticas docentes das participantes e do trabalho como psicólogas escolares, o que indica o reconhecimento da supervisão como espaço privilegiado para aprendizagens e desenvolvimentos, em articulação aos contextos e relações que a mediam, impactando os processos formativos e as subjetividades dos envolvidos por meio das trocas afetivas, cognitivas e socioculturais. Para que essas ações supervisionadas sejam bem sucedidas e

promotoras de desenvolvimento, é fundamental que os supervisores lancem mão da elaboração e utilização de diversificados instrumentos, como: observações sistemáticas dos contextos de estágio e das relações interpessoais que são vivenciadas; entrevistas e momentos de diálogo na cotidianidade da instituição; participação em encontros e reuniões com gestores e professores, entre outras ações que objetivem contribuir com a melhorias na qualidade do trabalho, bem como com um competente planejamento das ações dos estagiários. As falas a seguir são exemplos dessas práticas das supervisoras.

Fazemos o processo de inserção dos alunos na instituição [local do estágio]... é feito toda a apresentação da instituição, do psicólogo supervisor local, dos projetos que já acontecem na escola, no serviço de psicologia; o supervisor fala das demandas institucionais, pra que possamos ir pensando já em alguns planos, alguns projetos (SP5).

Eu sempre procuro acompanhar a dinâmica da escola com os estagiários, participando das reuniões com os professores e direção. Eu acredito que essa seja uma oportunidade de conhecer melhor o campo, as pessoas que compõem aquele espaço e de também favorecer a inserção dos estudantes... Também tento acompanhar o desenvolvimento das práticas que eles desenvolvem, participando ativamente de suas intervenções, para além das paredes da supervisão (SP7).

Considera-se, ainda, que as informações construídas por meio desses processos de inserção e participação no contexto, acompanhamento *in loco* das atividades realizadas pelos estagiários, em articulação com a oferta da assessoria em Psicologia, podem congrega e fortalecer o uso de muitos outros instrumentos e ferramentas de supervisão e avaliação, como expressam as participantes:

Nós temos vários campos de estágio; assim, recorremos à teoria para as discussões dos nossos relatos... Análise de situações-problema, estudos de caso são estratégias que nós vamos agregando (SP4).

Outra coisa que fazemos muito é a autoavaliação do aluno junto ao contexto de estágio, e a avaliação dele junto ao supervisor de campo (SP2).

A gente já teve situações também, em supervisões, de estudos de casos... Essas atividades contemplam muito os momentos iniciais da supervisão (SP6).

A supervisora local faz uma avaliação técnica dos estagiários, falando sobre as habilidades desenvolvidas, as dificuldades que eles enfrentaram, e fechamos o estágio (SP5).

Organizamos todo o nosso processo avaliativo... com as resenhas, os seminários teóricos, e pensamos também a obrigatoriedade [da produção] desse artigo como relato de experiência do estágio (SP1).

Os diferentes instrumentos destacados pelas supervisoras apresentam certa consonância com as indicações feitas pela literatura na área, em especial, quanto aos usos e aplicação de estudos e discussões teórico-metodológicas da Psicologia Escolar em articulação com a realidade prática trazida através dos relatos dos estudantes, análise e estudo de casos, e observações das atuações dos estagiários (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Flanagan & Grehan, 2011; Ferreira et al., 2019; Justice et al., 2018; Lima, 2009; Lima, 2011; Machado, 2014; Newman et al., 2013, 2018; Patias et al., 2017; Silva et al., 2016). Essas informações acerca da pluralidade de instrumentais utilizados pelas supervisoras demonstram também a busca pelo desenvolvimento de práticas em supervisão que rompam com uma perspectiva hierarquizada e instrutiva, focando em elementos que oportunizem uma vivência formativa colaborativa e que possibilite uma plena articulação entre a teoria e prática profissional, a

autonomia e protagonismo do estagiário. Além disso, com essas ferramentas é possível aos supervisores organizarem e estruturarem situações deliberadamente planejadas que proporcionem o desenvolvimento psicológico dos estagiários, por meios de atividades que favoreçam novas maneiras de se relacionarem com a realidade experienciada. Assim, trabalhar a supervisão a partir de uma forma diferenciada de interação e aprendizagem entre os sujeitos, e desses com realidade, favorecerá a construção de novos sentidos, transformando as pessoas e os espaços em que atuam.

Junto com esses avanços instrumentais, alguns relatos das participantes apontam outras estratégias, atreladas à busca de soluções e resolução de problemas frente às demandas que surgem nos contextos de estágio:

As demandas que eles mais receberam durante a estadia deles nas escolas serão temas de seminários e discussões, frente à realidade daquela instituição, onde quem avalia também são os outros estagiários, que não estão naquele campo (SP2).

Surge uma demanda, por exemplo, das turmas do 2º e 3º ano do ensino médio de determinado campo de estágio; isso faz com que a gente vá trazendo textos para podermos pensar em práticas (SP3).

Conforme há demandas específicas, há um direcionamento de literatura, de textos mais específicos que, embora direcionado para aquele grupo em particular, são discutidos e debatidos em supervisão (SP6).

Pode-se identificar nessas colocações das participantes que as mediações e instrumentos utilizados, por mais diferenciados e qualificados que possam ser, se não forem usados com intencionalidade e com criticidade podem corroborar com supervisões e práticas em Psicologia Escolar que favoreçam intervenções com foco no atendimento e resolução de queixas e dificuldades que surgem do campo, e que suscitem práticas remediativas e com

poucas possibilidades de transformação efetiva e consistente. Em contrapartida ao posicionamento das participantes acima, SP7 pontua que:

Às vezes, os alunos trazem demandas e urgências para as quais o supervisor nem sempre tem uma resposta, nem sempre tem um domínio de uma técnica, de uma estratégia. Isso colabora, na supervisão, para que possamos realizar seminários, estudos de casos ou leituras específicas que possam nos auxiliar a pensar mais em profundidade na demanda, de forma crítica, não necessariamente para dar um encaminhamento que a escola quer, mas para problematizá-la ou, até mesmo, pensarmos se ela compete a nós (SP7).

O posicionamento da participante SP7 sinaliza uma prática que implica reflexão sobre as demandas e os seus aspectos institucionais, buscando, de forma sistemática, ampla e contínua no decorrer dos processos de trabalho, ressignificá-las e não as responder de imediato. Tal posicionamento pode favorecer permanentes e renovados direcionamentos do planejamento e das atuações do supervisor e dos estagiários junto ao coletivo da instituição educativa, em detrimento de ações pontuais, individualistas e adaptacionistas, orientadas pela lógica do fracasso e das dificuldades educativas (Araujo, 2003; Cacau, 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014, 2015; Neves, 2011; Possato, 2019).

Pode-se depreender, a partir das análises dos indicadores de atuação discutidos até o momento, que, além das ações realizadas junto à supervisão, as participantes desenvolvem suas práticas docentes em disciplinas, projetos de pesquisa e extensões correlatadas à Psicologia Escolar; algumas ainda realizam práticas profissionais como psicólogas na área. Essas experiências podem fundamentar um perfil e uma identidade profissional mais alinhados aos avanços e desafios teórico-práticos vivenciados pelos psicólogos escolares e

pela área, o que pode contribuir para a qualificação das mediações e orientações disponibilizadas na supervisão. Por meio dos resultados, é possível compreender que as supervisoras privilegiam ações junto aos grupos de estagiários e coletivos institucionais, e beneficiam-se do uso de estratégias e instrumentos na supervisão que reconhecem a potencialidade das práticas relacionais e intersubjetivas no âmbito das instituições educativas.

Apesar disso, nota-se ainda que algumas atividades, planejamentos e intervenções realizadas pelas supervisoras são direcionadas e mobilizadas por demandas, expectativas e problemas institucionais trazidos pelos estudantes. Parece que, assim, as supervisoras acabam preocupando-se em propor mediações que ofereçam ações e atividades dos estagiários em uma perspectiva mais tradicional, de busca de soluções emergenciais para as dificuldades relatadas, do que levar os estudantes a compreender e problematizar as concepções e particularidades que estão atreladas à uma expectativa de que a Psicologia Escolar tem respostas e explicações para todas as situações que possam surgir no campo de estágio ou no contexto da supervisão.

Esses relatos apresentam aproximações e contradições ao modelo de intervenção relacional e institucional em Psicologia Escolar (Araujo, 2003; Cacau, 2019; Feitosa, 2017; Marinho-Araujo, 2014, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Nunes, 2016, e apontam para a necessidade de um maior fortalecimento das atividades, estratégias e processos supervisionados, que visem a consolidação de atuações pautadas em uma perspectiva preventiva, com foco no sucesso escolar e nas potencialidades que constituem os espaços e os atores educativos (Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2015; Possato, 2019). Ainda relacionando-se aos indicadores da atuação, a seguir, serão discutidos os resultados das análises acerca das competências teóricas e técnicas mais citadas pelas entrevistadas.

Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas

Nesta categoria serão apresentados e discutidos os indicadores e características do perfil profissional das supervisoras no tocante à compreensão, domínio e empenho de fundamentos teórico-conceituais das áreas da Psicologia e da Educação. Esses indicadores também serão analisados em sua correspondência e relação com instrumentos, técnicas, estratégias e métodos da Psicologia utilizados na atuação das supervisoras em Psicologia Escolar no Piauí, conforme apresentado na Tabela a seguir.

Tabela 5

Conceito e Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas

Conceito de Competências Teóricas e Técnicas:	
Compreensão, domínio e utilização de fundamentos teórico-conceituais da Psicologia e da Educação, interrelacionados aos conhecimentos e instrumentais metodológicos, técnicos e operacionais para atuar na realidade profissional da supervisão.	
Indicadores de Competências	Nº de psicólogos que citaram o indicador (n=9)
Apropriação dos fundamentos teórico-conceituais de diferentes áreas da Psicologia, da Educação e áreas interdisciplinares.	9
Domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar.	9
Habilidade e desenvolvimento da escuta psicológica.	9
Conhecimento sobre avaliação psicológica.	7
Conhecimentos prévios e práticos oriundos da história de vida e da experiência profissional na área.	7
Compromisso com processos contínuos de estudos e aprimoramento profissional.	5
Domínio de técnicas e estratégias de observação, descrição, análise, interpretação e intervenção em processos psicológicos relativos a sujeitos, grupos e instituições educativas.	4
Conhecimentos sobre a organização, desenvolvimento e avaliação de projetos.	3
Apropriação de conhecimentos, orientações e referenciais técnicos produzidos pelo conselho profissional.	3

Destaca-se, da Tabela 5, os principais indicadores designados pelo maior número de participantes para caracterizar as competências teóricas e técnicas que podem compor o perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar do estado do Piauí: apropriação dos fundamentos teórico-conceituais de diferentes áreas da Psicologia, da Educação e áreas interdisciplinares; domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar; habilidade e desenvolvimento da escuta psicológica; conhecimento sobre avaliação psicológica; conhecimentos prévios e práticos oriundos da história de vida e da experiência profissional na área; e compromisso com processos contínuos de estudos e aprimoramento profissional.

O indicador *apropriação dos fundamentos teórico-conceituais de diferentes áreas da Psicologia, da Educação e áreas interdisciplinares* foi apontado por todas as entrevistadas como uma competência necessária para o desenvolvimento das práticas complexas desenvolvidas no âmbito da supervisão. As falas das participantes, apresentadas a seguir, demonstram a importância que as supervisoras atribuem à aquisição e uso desses conhecimentos e saberes teóricos

Eu acho que precisamos muito de conceitos da psicologia social, da aprendizagem, nós precisamos estar muito fundamentados nas discussões sobre a educação... documentos legais, a LDB, as diretrizes educacionais; a própria formação de professores, a função social da escola; são temas que também precisam ganhar um espaço nas nossas leituras e reflexões (SP4).

Conhecimentos de outras áreas são importantes, como a Filosofia, Sociologia, História...porque com o auxílio delas, você consegue ver o sujeito e os fenômenos psicológicos com mais completude, em seus aspectos sociais, culturais, de vida... (SP3).

A partir destes relatos, é possível denotar que as participantes consideram os espaços de supervisão e os campos de estágio que às atravessam como fenômenos e processos de formação humana altamente complexos, multifacetados e mutáveis, influenciados por diferentes fatores, como político-ideológicos, histórico-sociais, econômicos, e muitos outros, requerendo uma pluralidade de conhecimentos das ciências da Educação, que favoreçam a compreensão e a transformação da realidade e dos sujeitos por meio da construção de ações abrangentes, multidimensionais e críticas. Acredita-se, portanto, que a supervisão e seus processos exigem dos supervisores articulações e interlocuções constantes com diferentes áreas e campos do conhecimento teórico-científico, com profundidade e escolhas lúcidas e consistentes, objetivando à análise, compreensão e intervenção junto às particularidades dos espaços de trabalho com suas relações, especificidades e dinamismo.

Os relatos das supervisoras também indicam a necessidade de conhecimentos das diversas áreas e campos que compõe as ciências psicológicas, tais como: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Comunitária, Psicologia Clínica, Psicologia da Aprendizagem, entre outras. Seguem destaques das participantes.

A própria psicologia comunitária é muito importante, bem como os conhecimentos oriundos da psicologia clínica, porque elas são necessárias para compreender a complexidade do contexto escolar, que também faz parte do social (SP9).

Alguns conhecimentos da Psicologia Social, para entender os contextos de estágio, em relação com aspectos técnicos da Psicologia Clínica, como da Psicanálise, para me ajudar a compreender os estagiários, as queixas e as pessoas com que eles se relacionam no estágio... (SP8).

Precisamos conhecer sobre as teorias do desenvolvimento, como por exemplo, Piaget, Vygostky e seus preceitos aplicados aos processos educativos (SP2)

É observado, por meio dessas falas, que as entrevistadas optam por uma multiplicidade e diversidade teórica, em suas aproximações, distanciamentos e divergências nas formas de se produzir e aplicar o conhecimento em Psicologia. Quando as supervisoras se referem a teorias com paradigmas distintos entre si, buscando aproximações em suas práticas como ilustra a fala de SP8, pode-se deduzir que haja pouca apropriação ou aprofundamento das concepções e fundamentos epistemológicos, expressando a importância de aprofundamentos acerca desses conhecimentos.

Considera-se, a partir dessas informações, que as entrevistas acabam por buscar uma transposição de modelos teórico-práticos de distintas áreas da Psicologia ao contexto da supervisão em Psicologia Escolar, podendo levá-las ao desenvolvimento de atuações sem necessária reflexão sobre as especificidades conceituais, metodológicas, filosóficas, históricas e socioculturais dos espaços educacionais, que constituem e ressignificam o perfil, a identidade e as práticas das supervisoras. Esses elementos imputam a necessidade da efetivação de escolhas teórico-metodológicas que apresentem convergências epistemológicas, de maneira a tornar viável um exercício profissional consciente e coerente com a Psicologia Escolar e seus referenciais mais contemporâneos (Marinho-Araujo, 2014).

Em conformidade com essa análise, é relevante destacar que, apesar das participantes apresentarem posicionamentos que sugerem divergências epistemológicas acerca da utilização dos conhecimentos e métodos das variadas áreas da Psicologia, igualmente, todas as nove entrevistadas reportaram o indicador *domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar* como uma característica fulcral na composição do perfil do supervisor de estágio. As participantes SP3 e SP6 mencionam esse indicador, ao dizer que

Evidentemente que os conhecimentos específicos da Psicologia Escolar e Educacional são importantes. Acredito que, se você não dispõe desses conhecimentos, fica inviável a sua atuação como supervisor na área... (SP6).

Eu acho assim, que desde o domínio de conceitos, como por exemplo, a Produção do Fracasso Escolar, passando pela busca constante de novos e diferentes conhecimentos de instrumentos específicos da área, para atuar e orientar práticas preventivas diante das particularidades das instituições escolares (SP3).

As considerações das participantes sinalizam que as exigências das práticas profissionais desenvolvidas na área escolar são atravessadas por desafios que se configuram a partir de situações-problema, novidades, indeterminações e particularidades, requerendo dos profissionais atualização e alinhamento ágil e competente à Psicologia Escolar, em especial em sua abordagem crítica. Afinal, nas últimas décadas, na direção de consolidar a área como campo profícuo de estudos, pesquisas e intervenções profissionais, a Psicologia Escolar vem se reafirmando cada vez mais como campo científico autônomo, com altos indicadores de qualidade e de desenvolvimento técnico-profissional, assentados em produções teóricas sistematizadas e sólidas (Andrada, Petroni, Jesus & Souza, 2018; Carneiro & Sampaio, 2014; Dazzani & Souza, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2017; Marinho-Araujo & Neves, 2017; Neves, 2017; Petroni & Souza, 2014; Sampaio, 2010).

Para a American Psychological Society (APA, 2014), os supervisores devem assegurar-se de que possuem conhecimentos e capacidades atualizadas sobre as áreas que executam atividades de supervisão. Ou seja, as possibilidades de atuação desenvolvidas pelos supervisores devem acompanhar as propostas, os avanços e as revisões apresentadas pela Psicologia Escolar contemporânea, de modo a favorecer ações formativas comprometidas

com a preparação de uma atuação profissional dos estagiários, coadunada às demandas sociais dos mais diversos contextos educativos em que se inserem.

Acompanhando o desenvolvimento da área, e a busca por referenciais mais críticos para o desenvolvimento de práticas mais coadunadas ao cenário educacional brasileiro, as supervisoras SP2 e SP3 destacaram:

É imprescindível que nós (supervisoras) e nossos estudantes tenhamos conhecimentos sobre perspectivas de trabalho que são realizadas em nosso país, que buscam soluções para nossos desafios e nos ajudem a pensar com criticidade o nosso contexto piauiense... vejo muito dessas características nas produções das professoras Raquel Guzzo e Claisy, como também nas produções do GT de Psicologia Escolar da ANPEPP... elas sempre estão nos problematizando e fazer refletir sobre o nosso papel político na atuação profissional (SP2).

Eu estudo e trabalho muito com os alunos, as produções da Souza Patto, tanto aquele livro de Introdução à Psicologia Escolar, como a Produção do Fracasso Escolar, são importantes produções para que possamos compreender muitos aspectos acerca da organização do contexto da sala de aula, de como o aluno vê esse professor, e de como o professor enxerga esse aluno, como as famílias são tratadas, principalmente no contexto de vulnerabilidade social. Esses textos ajudam muito, ainda mais agora que vai ter psicólogo obrigatório nas escolas públicas [risos]. Então, eu acho que são textos que ajudam muito... Os textos e reflexões da professora Mitjans Martinez, que tratam sobre as práticas tradicionais e contemporâneas em Psicologia Escolar, nos ajudando a compreender a dinâmica de transposição de um trabalho psicológico clínico para uma ação que envolva a comunidade escolar (SP3).

As participantes parecem reconhecer e buscar aportes teóricos da Psicologia Escolar, ao mencionarem autores e grupos de estudos que vêm refletindo e produzindo conhecimentos teórico e práticos, por meio da pesquisa científica, e da elaboração de propostas interventivas, que subsidiem formações e atuações profissionais no país, além da realização de ações políticas que promovam desenvolvimento, visibilidade e fortalecimento para a área. É possível considerar, por meio da análise dessas falas, que as participantes têm se ancorado em proposições teórico-práticas de abordagem crítica para orientar os estagiários e suas intervenções rumo a uma atuação que considere e valorize a participação e as influências das instituições escolares, os sujeitos que as compõem e suas relações sociais, em detrimento de uma prática individualista, de psicologização das questões educacionais e de culpabilização das pessoas, em especial, dos estudantes. Ou seja, as entrevistadas têm buscado referendar seu trabalho em fundamentos teóricos que privilegiam a gênese social da constituição humana, e ações profissionais que reflitam e potencializem as relações sociais, de modo a contribuir para a ocorrência de situações de desenvolvimento e de sucesso escolar.

Apesar disso, e conforme apresentado no capítulo de revisão de literatura, sobre os conhecimentos e o desenvolvimento de modelos e métodos de supervisão na área, constatou-se que nenhuma participante entrevistada relatou conhecer, utilizar ou dominar saberes e práticas específicas acerca dos processos de aprendizagem na supervisão. Essa informação sugere um desconhecimento, por parte das supervisoras, sobre modelos teórico-práticos de atuação e mediação em contextos de supervisão em Psicologia Escolar.

Vinculando-se à relevância atribuída aos conhecimentos sobre a Psicologia Escolar, cinco entrevistadas relatam o indicador *compromisso com processos contínuos de estudos e aprimoramento profissional*, como enfatiza a supervisora SP2:

O supervisor precisa estar sempre atualizado! Pra mim, faz muita diferença ter muito material e embasamento para poder compartilhar com os estudantes, especialmente diante das mudanças tão rápidas que ocorrem no mundo e nos espaços educativos que estamos... (SP2).

Para a entrevistada SP3, “*O supervisor precisa estar o tempo todo estudando... precisa entender que não está pronto e que precisa sempre buscar novas e diferentes formas de realizar seu trabalho*” (SP3). Os posicionamentos das participantes SP2 e SP3 tornam notáveis a importância e a necessidade que elas atribuem aos estudos e a busca por formação continuada na composição do perfil do supervisor de escolar, atrelando sempre os aspectos teóricos com suas práticas desenvolvidas na supervisão e nos campos educativos em que transcorrem os estágios. Esse indicador de competência em correlação com as trajetórias formativas das participantes, apresentadas anteriormente, sugerem um movimento de procura pela resignificação e atualização dos saberes já apreendidos, seja por meio da própria teoria, ou por meio da prática profissional na área, em especial, frente a falta de alternativas de formação específica para supervisão na área, como confirma a supervisora SP4

Eu acredito que uma formação continuada, uma formação permanente, qualifica a nossa prática (como supervisora) no sentido de possibilitar um alinhamento entre aquilo que a gente desenvolve e vivencia, como prática, e os aspectos teóricos e científicos que estão sendo desenvolvidos em Psicologia Escolar, haja vista que não temos uma orientação específica para o trabalho em supervisão... (SP4).

Para Silva Neto & Oliveira (2015), em geral, os supervisores apresentam considerável formação acadêmica e docente, porém, não foram formados para realizar atividades em supervisão, realidade que exige do supervisor disponibilidade e abertura para refletir teórica e tecnicamente sobre sua prática, além de estar disponível para redefini-la, quando necessário.

Ou seja, a formação continuada precisa ser encarada pelo supervisor de Psicologia Escolar como um uma responsabilidade e compromisso necessário para o aprimoramento profissional, de modo que ela subsidie a atualização e desenvolvimento de competências para o seu trabalho, bem como favoreça articulações entre a prática e os fundamentos teórico-metodológicos da área (Esteves, 2009).

Outro indicador de competências teóricas e técnicas bastante citado pelas participantes foram os *conhecimentos prévios e práticos oriundos da história de vida e da experiência profissional na área*. Dentre as nove participantes, sete enfatizaram esse indicador, como se observa no seguinte trecho da fala da supervisora SP2: *“Eu fui delineando minha prática (como supervisora) a partir do conhecimento e da experiência profissional como psicóloga escolar”* (SP2). Esse relato demonstra como a supervisora vem buscando sustentação para seu trabalho em sua vivência como psicóloga na área educacional. Do mesmo modo considera a entrevistada SP3

...com sua experiência (como psicóloga escolar) você saberá se determinada proposta se aplicará em uma turma de 8º ano ou 4º ano, para um determinado quantitativo de pessoas ou grupos. Dessa forma, eu acho que minha experiência como psicóloga escolar qualifica minha supervisão (SP3).

A participante SP3 entende que a mobilização de experiências pregressas na área é uma competência técnica e prática diferenciada na composição do perfil da supervisora, ao considerar que pode auxiliar o profissional na resolução de tarefas ou desafios impostos pela cotidianidade dos estágios e do contexto da supervisão. A supervisora SP6, ao referir-se a esse indicador de competência profissional, reconhece a importância dos saberes práticos quando aponta que

O fato de você ter contato a partir da tua prática, da tua atuação profissional com a Psicologia Escolar e Educacional, na minha visão é essencial.... [assim] Eu estou

definindo o saber experiencial, como o próprio termo já sugere, como saber que advém da minha experiência como psicólogo, como um saber importante, junto aos saberes específicos e mais atuais da Psicologia Escolar... (SP6).

A fala de SP6 parece defender que os *conhecimentos prévios e práticos oriundos da história de vida e da experiência profissional na área* devem se relacionar e se transformar, necessariamente, a partir da articulação aos conhecimentos formais adquiridos e revisitados, ou seja, relacionando-se aos indicadores *compromisso com processos contínuos de estudos e aprimoramento profissional, e o domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar*, anteriormente discutidos. Esse posicionamento reflete e materializa a defesa de Kuenzer (2002, 2003, 2007) pelo conceito de práxis, enquanto indicador para o desenvolvimento de competências. Para a autora, o “saber na prática” ou a memorização de “boas práticas” por um trabalhador experiente não se configura como suficiente, pois os fatos ou fenômenos práticos precisam ser interpretados, avaliados e ressignificados, não podendo ser apenas reflexo da observação direta e imediata da realidade.

Do mesmo modo, a autora afirma que a atividade teórica, com suas representações e conceitos, bem como a produção de ideias, por si só, não transformam a realidade material; ou seja, nem só o saber tácito, a ação e o conhecimento teórico, isoladamente, são suficientes para o desenvolvimento de competências (Kuenzer, 2007). Para Kuenzer (2002, 2003), na práxis, a relação dialética entre teoria e prática faculta ao desenvolvimento e formação humana a possibilidade de integralizar os processos socioafetivos à dimensão reflexiva e prática em resultados ou produtos na e da ação. O conceito de práxis permite, então, compreender e encarar os desafios da cotidianidade da supervisão como situações abertas e em movimento, sendo historicamente ressignificadas, em que o uso da técnica e das teóricas são submetidos às possibilidades criadoras do pensamento e das escolhas socioafetivas.

Ainda no tocante aos indicadores de competências teóricas e técnicas, foi citado por sete supervisoras o *conhecimento sobre avaliação psicológica*. A participante SP3 considera que “*os conhecimentos da avaliação psicológica que nos ajudam, como um processo, a conseguir observar e entender os sujeitos como um todo nas instituições e em seus contextos...*” (SP3). Esse relato demonstra a compreensão da supervisora acerca da avaliação psicológica e de como esse procedimento é importante para a prática profissional, considerando-o como um processo que visa estimar a qualidade e expressão dos fenômenos psicológicos nos contextos de vida dos sujeitos, especificadamente, nos contextos educacionais. Assim, esse posicionamento parece sugerir uma compreensão alargada da avaliação psicológica, para além de um modelo clínico de atuação em Psicologia, passando a considerar os aspectos sociais e históricos que incidem e atravessam as trajetórias de vida dos sujeitos.

O Psychology Board of Australia (PBA, 2013) ressalta que os supervisores devem ser capazes de demonstrar compreensão dos princípios fundamentais da supervisão baseada em evidências. Isso inclui o conhecimento e domínio de habilidades e instrumentais específicos da atuação profissional de psicólogos, tais como a avaliação psicológica e ferramentas de mensuração que sejam relevantes para a compreensão e investigação das funções psicológicas.

Esse entendimento, no entanto, não é identificado na fala da participante SP5 que considera necessário os “*conhecimentos em psicopatologia e avaliação psicológica, afinal, aparecem tantas coisas estranha por lá (referindo-se aos contextos educativos)...*” (SP5). Essa colocação parece indicar que a participante correlaciona a avaliação psicológica e seus procedimentos a um viés patológico, de distúrbios e de dificuldades, fato que pode incorrer na estigmatização e rotulação dos atores nas instituições educacionais. Por outro lado, o relato da a supervisora SP2 se contrapõe a essa concepção de avaliação psicológica.

A avaliação psicológica é importante, não em uma perspectiva clínica... Afinal, eu faço uma avaliação psicológica não quando apenas aplico um teste, mas quando estamos numa conversa, quando falamos com os pais, etc.; tudo isso para a elaboração de relatório e posterior encaminhamento... sempre oriento eles (os estagiários) nessa direção... (SP2).

Apesar das participantes não descreverem explicitamente como realizam a avaliação psicológica, ou seja, quais os procedimentos, instrumentos e estratégias, nesses relatos é possível perceber a contradição apresentada pelas supervisoras citadas acerca das concepções e dos processos técnico-científico de avaliação dos sujeitos em espaços educacionais. Isso pode denotar que, entre as supervisoras piauienses, coexistam concepções e práticas em avaliação psicológica com características tradicionais, voltada para o atendimento de dificuldades e da queixa escolar, mas também uma perspectiva que entende esse procedimento como dinâmico, realizado com pessoas e grupos, sendo executado de maneira crítica, criativa e consciente.

Assim, é fundamental que os estagiários, supervisores e psicólogos escolares depreendam a avaliação psicológica no contexto escolar não como uma ação isolada, linear e desvinculada da realidade social e institucional; mas, como um processo contínuo e interativo, que não se limita na elaboração e entrega de um laudo (Fleith, 2016; Mitjans-Martínez, 2010). Para tanto, de acordo com Fleith (2016), é preciso considerar os diferentes segmentos e atores escolares na avaliação psicológica, ou seja, professores, familiares e demais profissionais que atuam na instituição. Além disso, e ainda segundo a autora, é necessário que a avaliação possa subsidiar ações subsequentes, tais como, planejamentos e práticas pedagógicas, orientação a pais e cuidadores, encaminhamentos e acompanhamentos psicológicos, entre outros.

Diante dessa análise, sugere-se aos supervisores de Psicologia Escolar que a avaliação psicológica pode ser utilizada em benefício do estabelecimento e fortalecimento da cultura do sucesso escolar, da promoção de desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos em contextos educacionais. Esse processo deve ancorar-se em uma postura ética e comprometida socialmente e em referenciais teórico-metodológicos que considerem: os aspectos biológicos, sociais, histórico e culturais nos quais os sujeitos se desenvolvem; as técnicas empregadas; a história de vida pessoa avaliada; a qualidade da relação estabelecida entre o avaliador e o avaliado, assim como as características subjetivas de quem avalia. Um processo técnico e científico que vai requerer do profissional de Psicologia muita clareza sobre as intencionalidades, os tempos e os modos com os quais deverá realizar a avaliação psicológica na escola (Fleith, 2016; Mitjáns-Martínez, 2009, 2010).

Ao buscar estratégias para o desenvolvimento de métodos de investigação e observação de sujeitos, situações e relações nos contextos em que ocorrem, todas as supervisoras citaram e reconhecem o indicador *habilidade e desenvolvimento da escuta psicológica* como competência que compõe seu perfil e ações profissionais. O seguinte excerto exemplifica essa análise.

Acho que essa escuta qualificada seria um aporte técnico importante na hora da supervisão... quando você está escutando o pai de aluno, você está fazendo ali uma escuta que é qualificada. Quando você está escutando uma dificuldade trazida pelo estagiário também é diferente, porque ali você está escutando e pensando nas possibilidades, junto com ele; então é uma escuta técnica... (SP3).

A supervisora SP3 parece compreender a escuta psicológica como uma competência técnica qualificada, ao considerar que exige do profissional uma capacidade para ouvir diferentes vozes e perspectivas dentro da supervisão e nas instituições em que ocorrem os

estágios, de modo a apreender e refletir sobre as situações supervisionadas em profundidade e respeitando os diferentes posicionamentos que as compõem. Para Marinho-Araujo (2014), perscrutar os diversos atores, suas vivências, concepções e configurações institucionais, oportunizam novas formas de atuar dentro organizações educativas ao recuperar e compreender os sujeitos ativamente dentro de suas relações suas trocas simbólicas. A supervisora SP1 apresenta sua perspectiva desse indicador.

São os momentos de escuta, de estar ali por inteiro com o outro, de olhar nos olhos, de estar disponível... Tanto que, sempre que eles relatavam, eu tomava nota de tudo e, ao fim, eu trazia minhas observações e análises ... De modo que eu via que eles compreendiam que eu estava ali, estava implicada, que eu poderia ajudar de algum modo, que eles poderiam contar comigo... (SP1).

A escuta psicológica pressupõe também sensibilidade e disponibilidade no acolhimento e na expressão dos afetos, dificuldades e potencialidades no encontro com o outro e com o coletivo, seja em situações demandadas pela urgência ou por meio de ações intencionalmente planejadas (Marinho-Araujo, 2010, 2014). Portanto, exercitar a escuta psicológica posiciona o supervisor diante das particularidades das situações, para além de um ouvir com foco na individualidade e nos sofrimentos dos sujeitos, mas tendo como finalidade a compreensão e fortalecimento dos elementos intersubjetivos que constituem as relações nas instituições. De acordo a New Zealand Psychologists Board (NZPB, 2010), é importante que o supervisor crie um ambiente seguro e com plena disponibilidade de escuta para que os supervisionados possam discutir abertamente sobre como estão desenvolvendo seus trabalhos, de modo que reconheçam suas dificuldades e tenham liberdade para refletir e redirecionar suas ações. Esses elementos, para BPS (2010) auxiliam os supervisores a promoverem o empoderamento dos estagiários em um conjunto complexo e alargado de situações, ensinando-os a gerir conflitos e procurar soluções de forma autônoma e junto aos

coletivos institucionais. Compartilhando dessa compreensão, as participantes SP2 e SP6 relatam:

Eu preciso saber escutar o outro [...] e nem sempre dizer alguma coisa. É bom saber o momento de entrar, mas também o momento de saber sair; afinal, nem tudo nos convém ou temos uma resposta pronta... (SP2).

... É quando a gente tenta, de alguma maneira, abrir esse espaço para o diálogo, para a expressão das fragilidades, das dificuldades, das limitações encorajando que os alunos partilhem os erros, pensando em possibilidades com eles... (SP6).

As concepções e sentidos partilhados pelas entrevistadas acerca da escuta psicológica corroboram indicadores de atuação em uma perspectiva institucional em Psicologia Escolar. As supervisoras enfatizam que os processos de escuta e a postura sensível frente às necessidades e às demandas trazidas pelos atores institucionais e estagiários devem promover, ativamente, mudanças na instituição por meio do encontro dos sujeitos em um determinado contexto interpsicológico, visando movimentar e ressignificar as ações das pessoas e das instituições em prol de novas e renovadas trajetórias, impulsionadas pelas trocas e produção de novos significados e sentidos.

Para isso, acredita-se que é necessário que as supervisoras construam laços de confiança e envolvimento com os profissionais da instituição educacional e com os estagiários, de modo que possam compreender, dentro desses espaços, como se caracterizam as relações que subsidiam as ações educativas. É importante que a supervisão oportunize espaços de comunicação reflexiva, que favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional de todos que são impactados por essa ação (BPS, 2010).

Em síntese, entende-se que a mobilização da *habilidade e o desenvolvimento da escuta psicológica*, como competência técnica e metodológica, utilizada com reflexividade e

crítica, pode auxiliar o profissional a planejar e reconfigurar suas estratégias para intervir nos processos intersubjetivos por meio de uma compreensão dialética das relações no contexto da supervisão, das instituições educativas e dos espaços socioculturais. A partir das discussões e análises empreendidas até aqui das entrevistas das participantes, é possível, de forma organizativa, apresentar uma síntese dos indicadores das competências teóricas e técnicas. Acredita-se que tais indicadores possam ser úteis para a composição do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar do estado do Piauí.

- Apropriação dos fundamentos teórico-conceituais de diferentes áreas da Psicologia, da Educação e áreas interdisciplinares - domínio e capacidade de articulação de fundamentos teórico-conceituais das diversas áreas da Psicologia e disciplinas relacionadas à Educação, visando compreender, em uma perspectiva interdisciplinar e crítica, os processos psicológicos e suas interrelações com os fenômenos biológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos.
- Domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar - apropriação de conhecimentos específicos da Psicologia Escolar, articulados aos fundamentos metodológicos e operacionais da área, utilizados em diferentes contextos educativos que requerem análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos.
- Compromisso com processos contínuos de estudos e aprimoramento profissional – disponibilidade para buscar e rever, permanentemente, saberes e ações a partir de novos conhecimentos, tecnologias e exigências sociais e históricas que se colocam à atuação profissional.
- Conhecimentos prévios e práticos oriundos da história de vida e da experiência profissional na área – capacidade de mobilizar intencionalmente vivências e

experiências da atuação na área para auxiliar na resolução de tarefas e situações desafiadoras no contexto profissional, avaliando com criticidade e retroativamente ações em prol do planejamento de atividades futuras.

- Conhecimento sobre avaliação psicológica – domínio de teorias, conceitos, instrumentos e técnicas de observação, descrição, avaliação e análise de processos psicológicos de sujeitos, grupos, instituições e práticas educativas.
- Habilidade e desenvolvimento da escuta psicológica – Capacidade e sensibilidade para ouvir, analisar e interpretar os discursos, concepções e práticas, individuais e coletivas, que constituem as relações intersubjetivas no espaço das supervisões e das instituições educativas, a fim de promover a circulação e a ressignificação de significados e sentidos.

A seguir, proceder-se-á com a apresentação e discussão dos indicadores de competências transversais que foram mais descritos pelas supervisoras participantes. Esses componentes podem ser igualmente relevantes para a composição do perfil do supervisor em Psicologia Escolar.

Indicadores de Competências Transversais

Alinhando-se ao objetivo de analisar os indicadores de competências que caracterizam a prática de supervisores de estágio em Psicologia Escolar, nesta categoria serão explicitados e debatidos os indicadores e características de perfil das supervisoras no tocante aos recursos socioculturais e pessoais, compostos pelas dimensões cognitivas, emocionais e sociais, como também os aspectos relacionais e interpessoais presentes nas vivências intersubjetivas nos contextos de trabalho. Essas competências auxiliam na capacidade de gerir os recursos intrapessoais, de relacionamento e o desempenho da função profissional (Seco, Pereira, Alves, Filipe & Duarte, 2011). A Tabela 6, a seguir, apresenta o conceito e os indicadores das

competências transversais, analisadas a partir dos sentidos circulados nas entrevistas com as supervisoras.

Tabela 6

Conceito e Indicadores de Competências Transversais

Conceito de Competências Transversais:	
Conjunto variado de recursos subjetivos, socioculturais, princípios éticos e estéticos mobilizados pelos sujeitos para atuarem na supervisão e em contextos formativos.	
Indicadores de Competências	Nº de psicólogos que citaram o indicador (n=9)
Respeito pelos princípios ético-profissionais do psicólogo.	9
Habilidade e postura perseverante frente às adversidades, frustrações e desafios situacionais.	6
Capacidade de trabalho com o pluralismo e a diversidade de sujeitos, grupos e instituições educativas.	5
Compromisso político-social com a transformação do campo de estágio, da formação e da identidade profissional do psicólogo.	4
Presença, estilo e conduta pessoal apropriada e coadunada aos espaços de trabalho e de formação profissional.	4
Assertividade e clareza comunicacional.	3
Disponibilidade Empática.	3
Habilidade para o questionamento e a problematização crítico-reflexivas permanentes sobre suas práticas e de seus estudantes.	3

A principal característica de perfil a partir dos indicadores de competências transversais apresentadas pelas entrevistadas refere-se ao *respeito pelos princípios ético-profissionais do psicólogo*, como forma de assegurar uma atuação dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas no exercício profissional. A supervisora SP2 destaca que “É a parte principal, a ética dentro da Psicologia... Estou sempre buscando seguir nosso código de ética, tanto que, quando estou com dúvidas

referentes à prática profissional ou como orientar algum aluno, consulto logo o CRP...”(SP2).

Neste relato, pode-se compreender que a participante reconhece no Código de Ética Profissional do Psicólogo um instrumento capaz de ofertar diretrizes e orientações para balizar e avaliar suas decisões e escolhas na ação supervisionada, bem como, o aproxima de sua categoria profissional e suas entidades representativas. Entendendo o código de ética para além de um conjunto prescritivo e normativo, a supervisora SP6 afirma que *“o Código de Ética é um instrumento presente nas nossas supervisões e também alvo das nossas reflexões. Os alunos trazem muitas questões. As questões são das mais diversas ordens, e que eles precisam deliberar naquele espaço de atuação...”* (SP6).

Para SP6 a utilização e domínio dos preceitos e princípios fundamentais do Código de Ética na supervisão podem se constituir como uma prática e um instrumento que estimula e desenvolve a autorreflexão de cada sujeito sobre sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, individual e coletivamente, na realização e nas consequências de suas ações e exercício profissional. Com isso, acredita-se que as supervisoras desenvolvem, por meio de seus posicionamentos e interações, especialmente com os estagiários, conhecimentos, capacidades e escolhas relacionadas ao profissionalismo, contribuindo também para o fortalecimento do significado e da identidade social da profissão de psicólogo (APA, 2014).

De acordo com a APA (2014) e a BPS (2010), os supervisores precisam considerar e compreender a forma como os aspectos éticos, legais e regulamentares são utilizados para guiarem, com clareza, a supervisão e a prática profissional. Os supervisores devem suscitar ações educativas que promovam a tomada de decisão e práticas que se fundamentem eticamente, com respeitabilidade aos códigos deontológicos, legislações e regulamentos específicos na área supervisionada. Para a Associação Americana de Psicologia, nesse

processo, os supervisores devem ter consciência que sua primeira obrigação ético-legal e compromisso é para com a proteção do bem-estar das pessoas, grupos e instituições que estão sendo beneficiadas com as práticas e serviços psicológicos desenvolvidos pelos estagiários (APA, 2014).

Os supervisores enfrentam dilemas e impasses éticos únicos e bastante particulares, ao mesmo tempo que prestam serviços de Psicologia Escolar ao monitorar e orientar o comportamento ético dos supervisionados, promovendo a integralidade das relações supervisor-estagiário, avaliando o desenvolvimento profissional e pessoal dos supervisionados, e respondendo aos conflitos que atravessam a supervisão (Kelly, Diamond, Davis & Whalen, 2019). Dessa maneira, tanto a ética profissional quanto a diversidade que se expressa nas realidades e espaços educativos atuais requerem um olhar mais sensível e culturalmente comprometido, no que tange às decisões que supervisores, estagiários e psicólogos tomam em sua atuação. Esse aspecto é evidenciado pela supervisora SP5, que afirma que “*a conduta ética está relacionada às orientações do Conselho, mas, também no sentido de respeitar e promover a diversidade nas minhas propostas de trabalho...*” (SP5).

Para Araujo (2003) a competência de enfrentar dilemas éticos está vinculada à busca pelas diversas verdades presentes nas relações intersubjetivas, indo além de práticas sustentadas em juízos de valor, normas moralistas e códigos deontológicos. O que, de acordo com Nunes (2016), corrobora a compreensão de que a competência ética não se configura como definitiva, não está pronta e acabada, mas que se ressignifica nas ações profissionais, pela dinâmica do contexto escolar e processos de desenvolvimento dos sujeitos.

O posicionamento da participante SP5 quanto ao *respeito pelos princípios ético-profissionais do psicólogo* parece revelar uma preocupação quanto as suas posturas, atuações e decisões, pautando-se no respeito às singularidades e pluralidades das situações vivenciadas

nos contextos educacionais e da supervisão, com seu dinamismo e movimentos de transformação constantes. Acredita-se que esse processo é viabilizado e articulado pela *capacidade de trabalho com o pluralismo e a diversidade de sujeitos, grupos e instituições educacionais*, indicador apontado por cinco supervisoras e retratado nos seguintes trechos.

Talvez, um dos maiores desafios seja, por exemplo, eu estar em uma escola, e saber bem o perfil da escola que eu estou; uma outra coisa, é eu estar em outra instituição, que eu tenho que compreender essa outra realidade, vendo os seus limites, que tem propostas que eu apresento com os estagiários e não são aceitas.... Tem que ter essa sensibilidade para não ferir a cultura escolar, respeitando aquele espaço e suas particularidades... Então, na nossa supervisão trabalhamos bastante essa parte ética... (SP8).

É importante entender o perfil de cada estagiário dentro de um contexto escolar, porque nem todo mundo vai ter o mesmo perfil. Daí, por meio desse conhecimento dos sujeitos, você também vai orientando e direcionando as atividades que são mais compatíveis ou que motivam aquelas pessoas, claro que respeitando a realidade na qual eles estão... (SP3).

Precisamos refletir de que maneira tornar a experiência do estágio significativa em meio à diversidade e à pluralidade de alunos que nós temos recebido; cada um com suas experiências, concepções, posicionamentos... Precisamos integrar tudo isso nas experiências formativas do curso, na prática do estágio em si, porque esse aluno chega com alguma bagagem e eu preciso, de alguma maneira, integrar essa bagagem à prática que ele vai desenvolver na escola... (SP6).

A fala das participantes convergem para uma valorização das diferenças, da pluralidade e da heterogeneidade que compõem os diversos sujeitos que compartilham da

subjetividade das instituições educativas e da supervisão, com suas dinâmicas e demandas específicas. As supervisoras parecem reconhecer a complexidade dos arranjos políticos, sociais, ideológicos, culturais e intersubjetivos que se refletem nas estruturas organizacionais, e que se apresentam cada vez mais demarcados pela diversidade, seja em seus objetivos e valores como na natureza de suas concepções e práticas.

Quando indagada sobre quais competências éticas seriam necessárias à atuação profissional como supervisora, a entrevistada SP5 relata uma de suas inquietações, em prol de uma atuação que promova a igualdade e a tolerância.

Tem sido uma das preocupações relacionadas à questão da diversidade de gênero, de raça, entre outras. Alguns conflitos têm surgido na escola, relacionando essas questões à violência. Dessa forma, nos instrumentalizamos e tentamos instrumentalizar os estagiários, para que eles possam lidar com esses conflitos de uma maneira mais assertiva, de uma maneira mais ética e acolhedora frente às diferenças humanas (SP5).

Percebe-se que, na visão da entrevistada, há uma busca para incorporar em sua atuação questões sensíveis quanto aos elementos étnico-raciais, de gênero, sexualidade e diversidade que atravessam o contexto escolar, objetivando, dentro do espaço supervisionado, problematizações e reflexões acerca de sentimentos, resistências e os preconceitos que circundam essas temáticas. Acredita-se que essa estratégia, utilizada de forma intencional, possibilita constante desenvolvimento e aprofundamento do compromisso ético de supervisores, estagiários e psicólogos escolares, com o exercício da solidariedade, o respeito à diversidade, a promoção de uma cultura democrática e o combate às desigualdades nas relações sociais.

Wu (2013) defende que é compromisso da prática supervisionada desenvolver perfis de psicólogos escolares eticamente conscientes e culturalmente responsivos, onde os supervisores sejam capazes de garantir, em um espaço reflexivo e por meio do próprio relacionamento da supervisão, que os estagiários tenham capacidade de autorreflexão para reconhecerem seus próprios preconceitos, atuações discriminatórias e opressivas para enfrentá-los e transformá-los. Ou seja, a compreensão e o conhecimento da pluralidade cultural, alinhados à sensibilidade do supervisor para o exercício profissional baseado no respeito e promoção da igualdade, demonstra influência positiva não apenas na supervisão, mas no próprio trabalho de desenvolvimento dos estagiários e futuros psicólogos escolares (Eklund, Aros-O'Malley & Murrieta, 2014).

Apesar dessa constatação, Bernard & Goodyear (2019) e Sutherland & Whalen (2019) ressalvam que o desenvolvimento de práticas ética e culturalmente competentes não podem ser alcançadas apenas em um dado momento. Para os autores, elas se constituem como um processo interativo, requerendo formação contínua, desenvolvimento profissional e maior autoconhecimento dos sujeitos. Assim, supervisores e estagiários devem reconhecer o desenvolvimento dessa competência como um processo permanente, evoluindo e se transformando ao longo de suas trajetórias profissionais (Bernard & Goodyear, 2019; Sutherland & Whalen, 2019). A ética implica a compreensão do caráter mediado, processual, contextual e compartilhado do desenvolvimento dessa competência, sustentando-se na articulação entre a ação e a reflexão na apropriação de novos saberes teórico-práticos, orientados pelas demandas que emergem das relações socioculturais e da própria atuação. É no processo temporal de construção das competências que o profissional revisita e transforma suas crenças, representações, compreensões e convicções acerca de sua prática, integrando e atualizando novos conhecimentos, habilidades, escolhas estéticas e éticas frente às contradições, tensionamentos e difíceis conjunturas originadas em inúmeras situações

vivenciadas (Le Boterf, 2000, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Zarifian, 2001, 2003).

Outra característica de perfil citada por seis participantes foi a *habilidade e postura perseverante frente às adversidades, frustrações e desafios situacionais*. As supervisoras apontaram esse indicador em alguns posicionamentos e excertos, demonstrando que essa competência pessoal é importante na atuação profissional.

Uma característica pessoal que tenho e posso assinalar é a perseverança, e eu acho que isso é muito importante para o supervisor, para ele não se sentir esgotado quando vierem os entraves e dificuldades institucionais; até por meio dela, motivar os seus alunos. Afinal, você tem que estar motivado para motivar aquele aluno (SP3).

A habilidade de resolução de problemas e a resiliência, quando esses problemas não são tão passíveis de resolução exclusivamente da minha parte. Então a resiliência, a habilidade de comunicação, é algo que eu acho essencial. Porque quando a gente começa a construir, ali, uma identidade naquele local, a gente começa a ter oportunidade de desenvolver os projetos que a gente elabora; e a gente consegue a adesão de gestores (SP4).

Inferese, do exposto pelas supervisoras, a necessidade da manutenção de uma postura e estilo que permitam persistir em suas ações ainda que as relações e fenômenos institucionais apontem na direção de insucessos, situações de difícil transposição ou que requeiram atuações na emergência. Defende-se, portanto, a necessidade de perseverar nesses cenários com atuações planejadas e processuais, apesar dos imprevistos e dinamismos, suscitando também nos estagiários o desenvolvimento de um espírito de esperança e confiança em suas atuações e escolhas em prol de uma cultura do sucesso. A fala da participante SP5 reitera essa perspectiva.

Acho que o supervisor precisa ter capacidade de resolução de problemas, e não só ele como um sujeito com essa capacidade, mas também de facilitar esse processo nos alunos, de olhar para o problema, se distanciar, tentar compreender que aspectos não estão sendo vistos ainda, tendo o olhar do outro sobre o problema. Então, a gente tem feito alguns exercícios nesse sentido e ir criando alternativas para mostrar que um problema tem várias saídas, e que também esse supervisor não vai ter essas respostas prontas... (SP5).

Para a supervisora SP5, não basta apenas o domínio da capacidade de resolução de problemas e tolerância à frustração enquanto recursos e características dos sujeitos aplicadas às situações problemas; elas precisam ser transpostas nos ambientes e relações supervisionados para que essas competências impactem de forma relevante e potencialmente transformadora a formação, a prática e o perfil profissional dos estudantes. Acredita-se que o enfrentamento de situações adversas, mediados pela atuação do supervisor, pode favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros profissionais, auxiliando-os na avaliação e na condução de situações conflituosas e estressoras, na gestão consciente das emoções e na descoberta autônoma de soluções inovadoras e consistentes.

Dessa maneira, compreendendo a atuação do profissional supervisor como influenciadora de mudanças em seus contextos de trabalho, compreende-se que sua ação é política e ética, requerendo responsabilidades e *compromisso político-social com a transformação do campo de estágio, da formação e da identidade profissional do psicólogo*, como assinalaram quatro supervisoras entrevistadas.

É preciso ter essa responsabilidade por um estagiário que está em campo; lá, onde ele é observado, avaliado, onde ele tem que desenvolver um trabalho, pois ele está ali como um futuro profissional. Isso me faz pensar que essas orientações que estou

dando, de fato, estão gerando resultados e mudanças no campo? Qual o respaldo que tenho para guiar minha prática junto desses estudantes? (SP1).

É uma grande responsabilidade com a Psicologia Escolar e com a formação do meu aluno [pausa]. Como te falei antes, ser supervisor requer uma responsabilidade no sentido de você mostrar a importância da área, a funcionalidade do profissional, o papel social que ele tem, e, a partir daí, o seu aluno lhe conheça e te respeite enquanto psicólogo escolar e entenda o impacto de suas atuações... (SP2).

Existem alguns compromissos que são da Psicologia Escolar e Educacional como um todo e que nós, supervisores e supervisoras, precisamos, de alguma maneira, também endossar. A meu ver, um compromisso com a construção de uma escola inclusiva, isso é essencial. Um compromisso com a permanência de todos os alunos... compromisso com a construção de uma escola de qualidade para a maioria da população... Acho que esses são horizontes que se colocam e aos quais o supervisor precisa o tempo todo estar atento; ele precisa ter clareza desses compromissos a fim de não incorrer em erros, em discursos, em práticas retrógradas (SP6).

Os posicionamentos das supervisoras, presentes nesses excertos, podem indicar que elas estão buscando reflexões, seja individual ou coletivamente, sobre que concepções e práticas profissionais vêm realizando, com quais objetivos e se expressam na direção e fortalecimento da transformação da realidade social, desde a formação profissional ético-político compromissada, como também com as mudanças dos processos educativos e as demandas colocadas pela educação brasileira. Esse exercício crítico-reflexivo e suas implicações na prática profissional podem se configurar como fundamentos importantes na produção de renovados sentidos mobilizadores de ações, de uma participação mais ativa e consciente junto aos sistemas educativos, consolidando uma atuação e identidade profissional

que evidenciem as contradições e superação de ações conservadoras e de adaptação aos espaços sociais e de aprendizagem (Braz-Aquino et al, 2018; Cruces, 2010; Guzzo, 2001, 2008, 2016; Marinho-Araujo, 2007; Mitjans Martinez, 2009, 2010).

Esse compromisso, destacado pelas supervisoras, aponta para a construção de um perfil implicado em oportunizar, nos campos educativos e de desenvolvimento humano, práticas e conhecimentos junto às diversidades populacionais e suas intersubjetividades, de modo a contribuir para a superação do fracasso escolar e cooperar para que as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, atendendo às suas necessidades e que promova a conquista da cidadania e dos demais direitos humanos. As ações supervisionadas em Psicologia Escolar devem se fundamentar no contexto histórico e cultural para repensar e reorientar seus modelos de intervenção, favorecendo o desenvolvimento de competências profissionais que proporcionem contribuições permanentes para a realização de práxis psicológicas conscientizadoras. Dessa maneira, a supervisão e a atuação profissional devem privilegiar o trabalho em equipe frente a análise da realidade educativa, reconduzindo o foco de entendimento e intervenção para o empoderamento e conscientização das comunidades e instituições educacionais, mediado e integralizado as relações e processos dialéticos de subjetivação que modificam os diferentes atores e suas práticas (Marinho-Araujo, 2015; Mitjans Martinez, 2009, 2010, Nunes, 2016).

Ainda que sejam observados e debatidos avanços nas atuações profissionais e fundamentos teóricos sobre a área, incluindo a formação e identidade do psicólogo escolar comprometido com a realidade sociocultural, é importante destacar que os as supervisoras estão vigilantes com relação ao papel que ocupam nos espaços de estágio e na defesa pela prática e consolidação identitária do psicólogo escolar, pois, segundo a supervisora SP5, há riscos nessa definição e nos contextos de atuação que são próprios da Psicologia.

Temos encontrado, por vezes, uma dificuldade no espaço do psicólogo sendo ocupado ou sendo questionado por outros profissionais nos campos de estágio. Então, estar muito atento à tarefa do psicólogo escolar, à atuação do psicólogo escolar, tem sido muito importante até para a gente demarcar alguns limites, quando são necessários, dentro das instituições (SP5).

Essa realidade exige o desenvolvimento de *presença, estilo e conduta pessoal apropriada e coadunada aos espaços de trabalho e de formação profissional*, pautado em uma crítica e lucidez constantes acerca das concepções e práticas requeridas pelas instituições educacionais junto aos profissionais da Psicologia Escolar. Esse indicador deve sustentar alternativas de intervenção e de posicionamentos frente a cenários socioeducativos e políticos de opressão, controle social e que visam tornar mais graves as desigualdades e violências que se inscrevem historicamente. Além disso, as supervisoras entrevistadas destacam a maneira como se colocam na supervisão, como se comportam, se expressam e, até mesmo, como se mostram fisicamente no contexto de trabalho, como uma característica relevante na composição do perfil de supervisora.

A gente cuida da aparência, orienta no sentido de um vestir-se de maneira formal ou condizente com cada momento e público... Pois, quer queiramos ou não, isso vai acessar as pessoas de alguma forma (SP5).

A ética é uma questão de coerência. Para ser ético, eu preciso ser coerente, o supervisor precisa ser coerente com o que propõe e faz na supervisão... nossa postura na supervisão ela vai impactar o nosso aluno; é importante até para demonstrar o limite a eles... (SP3).

O modo que eu me porto com eles, como eu trago os meus relatos enquanto supervisora, e de como eles poderiam estar conduzindo essas situações no contexto

escolar.... Eu percebo que eles ficam bastante atentos a esses aspectos; então, procuro ter muito cuidado com o que eu falo... (SP1).

Esses achados convergem para a compreensão acerca das competências estéticas apresentadas por Araujo (2003). Para a autora, é necessário que o profissional mobilize em sua atuação, com harmonia e intencionalidade os recursos sensoriais, atitudinais, afetivos, motores e cognitivos, de modo a impactar as pessoas, as relações e os contextos em que atuam. É importante que o profissional se utilize desses espaços e posturas também para incentivar a pluralidade de preferências e estilos, contrapondo-se a regras e padrões estéticos impostos, tidos como de “bom tom” ou institucionalizados como normas e limitações (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

Por fim, como síntese das entrevistas das supervisoras, foram relacionados os principais indicadores de competências transversais destacadas pelas participantes e que compõem o perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar do Piauí:

- Respeito pelos princípios ético-profissionais do psicólogo – atuação profissional que oportunize o desenvolvimento e a oferta de serviços psicológicos e de supervisão pautados pela qualidade técnico-científica e pelos princípios da ética profissional, sustentando-se no compromisso com o sujeito humano e seus direitos fundamentais.
- Habilidade e postura perseverante frente às adversidades, frustrações e desafios situacionais – capacidade de atuar com confiança, resiliência, persistência e esperança em ações organizadas frente às situações emergenciais, desconhecidas e que possam promover insucessos momentâneos.

- Capacidade de trabalho com o pluralismo e a diversidade de sujeitos, grupos e instituições educativas – valorizar as diferenças e a diversidade que constituem a natureza humana, em suas mais variadas formas, integrando-as em todos os aspectos de sua ação profissional, desde as orientações e reflexões empreendidas na supervisão, até as concepções e práticas desenvolvidas nos campos de estágio, contribuindo para a eliminação de preconceitos, discriminações e desigualdade social.
- Compromisso político-social com a transformação do campo de estágio, da formação e da identidade profissional do psicólogo – atuação alicerçada no posicionamento frente às demandas sociais, com o compromisso de mudança social, questionando suas ações e identidade profissional para que não se transforme em um exercício que corrobore atitudes alienantes, opressivas e normatizadoras.
- Presença, estilo e conduta pessoal apropriada e coadunada aos espaços de trabalho e de formação profissional – Habilidade para se colocar nas relações e contextos de trabalho com sensibilidade e intencionalidade, proporcionando mediações psicológicas que impactem e possibilitem ampliar a consciência das pessoas e suas atuações.

No capítulo seguinte, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, com os indicadores de perfil e orientações formativas e técnicas construídas por meio dos resultados. Serão registrados, ainda, possíveis desdobramentos e sugestões para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são explicitadas as contribuições das participantes supervisoras de estágio em Psicologia Escolar do Piauí e debatem-se, por meio da Psicologia histórico-cultural e da produção teórica contemporânea da área, os indicadores de perfil profissional apontados por esta investigação. Acredita-se que esta pesquisa poderá cooperar para o desenvolvimento do escopo teórico e da produção técnico-científica em Psicologia Escolar no estado, favorecendo a elaboração de orientações formativas para o público pesquisado, bem como, possibilitar o fortalecimento e consolidação da identidade profissional desses atores. Ainda neste capítulo serão apresentadas limitações, implicações e sugestões para pesquisas futuras sobre a temática.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia no estado do Piauí. Compreendeu-se, neste estudo, o perfil profissional como uma categoria dinâmica, construída historicamente, reunindo elementos objetivos e subjetivos que se articulam em um grupo complexo de relações, conhecimentos, saberes, recursos pessoais, percepções e valores dos sujeitos, alinhavados às particularidades e características de uma profissão e de uma atuação profissional demarcada por um momento histórico, cultural e social (Cacau, 2019; Marinho-Araujo, 2007; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Nunes, 2016; Nunes & Marinho-Araujo, 2020). Entende, assim que pesquisas acerca do perfil do supervisor de estágio apresentam-se como relevantes para um maior entendimento e aprofundamento sobre as características profissionais esperadas para uma atuação competente frente aos desafios vivenciados no âmbito da Psicologia Escolar.

Destaca-se que as trocas comunicacionais e intersubjetivas favorecidas por esta pesquisa junto às profissionais participantes, nas entrevistas, oportunizaram reflexões sobre

as competências exigidas para a atuação como supervisoras, bem como para problematizarem e redefinirem suas próprias práticas e perfil profissional. A investigação foi realizada por meio da aplicação de questionários e entrevistas com nove supervisoras de estágio em Psicologia Escolar nos cursos de graduação de Teresina-PI. A recolha das informações, por meio desses instrumentos, se deu de forma individual e presencial com cada participante, tendo como objetivo compreender as representações, crenças, posturas e práticas profissionais das entrevistadas, como também, aspectos de suas histórias de vida e situações particulares vivenciadas frente ao trabalho na supervisão.

As entrevistas foram conduzidas com o apoio de um roteiro semiestruturado, aspecto que favoreceu ao pesquisador explorar e aprofundar os questionamentos de forma simultânea ao momento que as informações iam sendo construídas. O roteiro organizou-se por meio de questões relacionadas à caracterização profissional, formação, atuação, perfil e competências do supervisor de estágio em Psicologia Escolar.

Para a análise interpretativa das informações advindas desses instrumentos, os indicadores foram categorizados a partir dos seguintes temas: (a) formação; (b) atuação; e (c) competências teóricas, técnicas e transversais. A partir da análise dessas categorias, foi possível organizar e sugerir indicadores, como resultado dessa investigação, para a construção de uma proposta de perfil profissional para as supervisoras de estágio em Psicologia Escolar do estado do Piauí. A seguir, apresenta-se de forma estruturada na Tabela 7, os resultados da pesquisa relacionados às principais características do perfil relatadas pelas supervisoras e as competências necessárias para sua atuação. Espera-se que esses resultados e sua sistematização possam fundamentar o desenvolvimento de ações de formação continuada e de ensino para supervisores de Psicologia Escolar, colaborando para o aperfeiçoamento e transformação de práticas interventivas, de pesquisa e de supervisão no contexto piauiense.

Tabela 7

Principais indicadores de perfil profissional das supervisoras de estágio em Psicologia Escolar do Piauí

Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas	
Indicador	Definição
Apropriação dos fundamentos teórico-conceituais de diferentes áreas da Psicologia, da Educação e áreas interdisciplinares.	Domínio e capacidade de articulação dos fundamentos teórico-conceituais das diversas áreas da Psicologia e disciplinas relacionadas à Educação, visando compreender, em uma perspectiva interdisciplinar e crítica, os processos psicológicos e suas interrelações com os fenômenos biológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos.
Domínio dos fundamentos teórico-conceituais da Psicologia Escolar.	Apropriação de conhecimentos específicos da Psicologia Escolar, articulados aos fundamentos metodológicos e operacionais da área, utilizados em diferentes contextos educativos que requerem análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos.
Compromisso com processos contínuos de estudos e aprimoramento profissional.	Compromisso e disponibilidade para buscar e rever, permanentemente, saberes e ações a partir de novos conhecimentos, tecnologias e exigências sócio-históricas que se colocam à atuação profissional.
Conhecimentos prévios e práticos oriundos da história de vida e da experiência profissional na área.	Capacidade de mobilizar, com intencionalidade e crítica, vivências e experiências pregressas para auxiliar na resolução de tarefas e situações desafiadoras no contexto profissional, avaliando com criticidade e retroativamente ações em prol do planejamento de atividades futuras.
Conhecimento sobre avaliação psicológica.	Domínio de teorias, conceitos, instrumentos e técnicas de observação, descrição, avaliação e análise de processos psicológicos de sujeitos, grupos, instituições e práticas educativas.
Habilidade e desenvolvimento da escuta	Capacidade e sensibilidade para ouvir,

psicológica.	analisar e interpretar os discursos, concepções e práticas, individuais e coletivas, que constituem as relações intersubjetivas no espaço das supervisões e das instituições educativas, a fim de promover a circulação e a ressignificação de significados e sentidos.
--------------	---

Indicadores de Competências Transversais

Indicador	Definição
Respeito pelos princípios ético-profissionais do psicólogo.	Atuação profissional que oportunize o desenvolvimento e a oferta de serviços psicológicos e de supervisão pautados pela qualidade técnico-científica e pelos princípios da ética profissional, sustentando-se no compromisso com o sujeito humano e seus direitos fundamentais.
Habilidade e postura perseverante frente às adversidades, frustrações e desafios situacionais.	Capacidade de atuar com confiança e esperança em ações organizadas frente às situações emergenciais, desconhecidas e que possam promover insucessos momentâneos.
Capacidade de trabalho com o pluralismo e a diversidade de sujeitos, grupos e instituições educativas.	Valorizar as diferenças e a diversidade que constituem a natureza humana, em suas mais variadas formas, integrando-as em todos os aspectos de sua ação profissional, desde as orientações e reflexões empreendidas na supervisão, até as concepções e práticas desenvolvidas nos campos de estágio, contribuindo para a eliminação de preconceitos, discriminações e desigualdade social.
Compromisso político-social com a transformação do campo de estágio, da formação e da identidade profissional do psicólogo.	Atuação alicerçada no posicionamento frente às demandas sociais, com o compromisso de mudança social, questionando suas ações e identidade profissional para que não as transforme em um exercício que corrobore com atuações alienantes, opressivas e normatizadoras.
Presença, estilo e conduta pessoal apropriada e coadunada aos espaços de	Habilidade para se colocar nas relações e contextos de trabalho com sensibilidade e

trabalho e de formação profissional.	intencionalidade, proporcionando mediações psicológicas que impactem e possibilitem ampliar a consciência das pessoas e suas atuações.
--------------------------------------	--

Os resultados gerais da pesquisa, sumarizados na Tabela 7 e debatidos no capítulo anterior, oportunizaram as seguintes conclusões:

1. As participantes entrevistadas tiveram a oportunidade de vivenciarem e se apropriarem de conhecimentos teórico-práticos em disciplinas e estágios curriculares obrigatórios e não-obrigatórios em Psicologia Escolar desde a formação inicial; essas características podem ter contribuído para a construção e o desenvolvimento de um perfil com clareza acerca do pertencimento à categoria profissional específica de psicólogo escolar.
2. As supervisoras investem permanentemente no desenvolvimento de suas trajetórias formativas com a realização de cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), participação em grupos de estudos e associações profissionais da área; muitas delas ainda atuam como psicólogas escolares. Esses elementos podem sinalizar para uma atuação em supervisão que busca articular recursos teóricos e práticos.
3. As profissionais relataram desconhecimento e não participação em ações formativas específicas para atuarem como supervisoras em Psicologia Escolar. Essa circunstância foi lamentada pelas participantes que registraram seu interesse em um processo de formação e atualização continuada de competências para esse perfil.

4. Os relatos das supervisoras mostraram que não existem diretrizes ou mesmo orientações institucionais que foram utilizadas para sua seleção, ou que guiem as suas práticas profissionais na supervisão.
5. As supervisoras consideram relevantes suas práticas mediadas junto aos estagiários e ao coletivo das instituições educativas, em uma perspectiva relacional e institucional de atuação em Psicologia Escolar.
6. As participantes apontaram, diante do cenário complexo da supervisão, a necessidade de domínio de saberes, conhecimentos e conceitos de variadas áreas da Psicologia, da Educação e campos correlatos.
7. A apropriação dos fundamentos teóricos, técnicos e metodológicos específicos à Psicologia Escolar foi indicado como importante indicador componente do perfil do supervisor que atua junto aos contextos educativos.
8. O constante aprimoramento profissional e a busca autônoma pelos estudos foram sugeridos como indicador indispensável no perfil profissional, pois as supervisoras acreditam que, assim, podem atualizar e ressignificar suas práticas e competências para o trabalho.
9. As supervisoras acreditam que a mobilização de suas vivências pregressas e atuais como psicólogas escolares qualificam de forma diferenciada suas atuações na supervisão.
10. O conhecimento e domínio da avaliação psicológica foi assinalado como importante indicador de competências do perfil profissional das supervisoras; no entanto, coexistem nas falas das entrevistadas concepções e usos da avaliação psicológica ora com caráter tradicional, ora em uma perspectiva crítica e institucional.

11. A habilidade e o desenvolvimento da escuta psicológica, enquanto competência técnica, deve transversalizar toda a prática das supervisoras.
12. O cumprimento aos princípios e fundamentos ético-profissionais do psicólogo é um preceito necessário para as práticas de supervisão.
13. As supervisoras parecem reconhecer e valorizar em seu trabalho as diferenças, a pluralidade e a heterogeneidade que constituem os variados sujeitos que compartilham da subjetividade das instituições educativas e do espaço da supervisão.
14. O trabalho em supervisão requer das supervisoras um espírito de esperança e persistência, assim como, planejamento e intencionalidade diante de situações desafiadoras e acontecimentos que apontem para o fracasso.
15. De acordo com o relato das participantes, as supervisoras precisam de envolvimento e compromisso ético-político com sua atuação e com a transformação social.

A partir dos resultados e das discussões desta pesquisa, correlacionadas às reflexões apresentadas na literatura científica sobre a temática, sugere-se, a seguir, uma proposição de perfil profissional para as supervisoras de estágio em Psicologia Escolar do Piauí:

Indicadores de Competências Teóricas e Técnicas

- Domínio do conhecimento teórico-conceitual de diversas áreas da Psicologia e da Educação, articulados de forma interdisciplinar e crítica.
- Domínio dos fundamentos teórico-práticos da Psicologia Escolar, especialmente da atuação institucional.
- Fundamentação teórico-conceitual sobre modelos, teorias, modalidades e pesquisas sobre supervisão.

- Conhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na supervisão, fundamentando na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.
- Desenvolvimento de práticas que impactem a oferta de serviços psicológicos com alta qualidade científica, técnica e ética-profissional.
- Habilidade e desenvolvimento da escuta psicológica.
- Domínio da avaliação psicológica, sustentada em uma perspectiva ampliada e crítica.
- Habilidade para organização, desenvolvimento e avaliação de projetos e atuações em Psicologia Escolar.
- Domínio de técnicas e estratégias de observação, descrição, análise, interpretação e intervenção em processos psicológicos relativos a sujeitos, grupos e instituições educativas.
- Habilidade para avaliar as necessidades formativas, de aprendizagem e de desenvolvimento dos estagiários.
- Domínio de instrumentos, técnicas e processos de avaliação dos resultados da supervisão.

Indicadores de Competências Transversais

- Sensibilidade para estabelecer relações interpessoais empáticas por meio de uma comunicação assertiva e clara.
- Capacidade de comunicação oral e escrita, respeitando diferentes públicos e interação com outros profissionais.

- Proatividade e responsabilidade frente ao desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional.
- Disponibilidade para receber e ofertar avaliações precisas e construtivas na supervisão.
- Capacidade de identificar e gerir conflitos entre sujeitos, grupos e instituições, e buscar por soluções.
- Percepção autocrítica e reflexiva acerca de suas concepções e atuação profissional.
- Habilidade para empoderar os estudantes diante de situações desafiadoras e de insucessos vivenciados nos contextos de estágio.
- Habilidade para orientar e desenvolver ações que fortaleçam o pluralismo e a diversidade humana constituinte das pessoas, grupos e instituições educativas.
- Responsabilidade e engajamento ético-político com transformação das instituições educativas, da formação e da identidade profissional do psicólogo.

É importante lembrar, assim como apontam Nunes (2016) e Nunes & Marinho-Araujo (2020) que, as proposições de perfil não devem ser compreendidas como meras prescrições ou estruturas rígidas de uma prática relacionada a uma profissão, devendo ser analisadas criticamente em cada contexto, especificidades e momento histórico. É nessa perspectiva que Cidral, Kemczinski & Abreu (2001) defendem que a definição dos elementos e recursos constituintes dos perfil devem buscar certa estabilidade entre o detalhamento muito específico e exagerado, o que poderia tornar o perfil rapidamente ultrapassado, e a descrição ampla e abrangente, que não oportunizaria o reconhecimento claro e efetivo das competências realmente úteis para o contexto profissional e social. Desta forma, os indicadores que acima foram apresentados se mostram como uma contribuição iniciante, mutável e histórica.

É esperado que esses indicadores possam favorecer a construção de novas e revigoradas trajetórias de atuação e formação inicial e continuada de supervisores de estágio em Psicologia Escolar, que valorizem as particularidades de seu trabalho e de seu grupo profissional. Ainda como contribuição da pesquisa, foram elaboradas algumas diretrizes orientadoras para formação e atuação na supervisão da área. Apresentam-se a seguir essas sugestões, que podem colaborar na construção de temas orientadores das ações formativas continuadas e específicas, na elaboração de situações didáticas, núcleos teórico-práticos de atuação e auxiliar nos processos de seleção e contratação de profissionais supervisores:

- (a) Ênfase em práticas e orientações de estágio que privilegiem uma perspectiva crítica, preventiva e institucional de intervenção psicológica em espaços educativos.
- (b) Elaboração coletiva, com estudantes e instituições educativas, do planejamento e organização das atividades do estágio, bem como a integração dos estagiários junto à comunidade escolar.
- (c) Realização de encontros periódicos com as instituições de ensino, estagiários, supervisores locais e coordenadores de estágios para avaliações sistemáticas das práticas desenvolvidas.
- (d) Planejamento de ações formativas contínuas junto a outros supervisores da área ou em grupos de supervisão multidisciplinares, para fomentar supervisão da supervisão ou para discutir desafios e possibilidades de atuação.
- (e) Construção participativa e colaborativa, junto à equipe de direção da IES, coordenação do curso e docentes supervisores, de indicações e orientações para nortear o trabalho de supervisão em Psicologia Escolar, de modo que possa possibilitar uma maior coerência entre as funções, papéis e a identidade do supervisor da área, a partir das especificidades de cada contexto.

Ao final, aponta-se como limitação desse estudo, a falta de acompanhamento da realização das práticas supervisionadas desempenhadas pelas entrevistadas, restringindo as análises apenas às falas das participantes. A observação das práticas fazia parte do desenho metodológico inicial da pesquisa que teve que ser reestruturado em função da pandemia do Coronavírus Disease 2019 – a COVID-19, desencadeada mundialmente em março de 2020. Sugere-se, então, para composição de agendas futuras de pesquisa nessa temática, a utilização de observações interativas e participativas nas supervisões, além da análise documental de programas de estágio. Acredita-se que, assim, será possível compreender melhor os processos de identificação e mobilização das competências dos supervisores, como também acompanhar e analisar suas práticas de mediação pedagógica, concepções, rotinas e atividades desenvolvidas na supervisão.

Recomenda-se, também, que futuras pesquisas possam ampliar, em nível nacional, os indicadores de competências do supervisor de estágio em Psicologia Escolar apresentados nesta investigação. Além disso, defende-se a importância de pesquisas que busquem averiguar que estratégias metodológicas possam contribuir na supervisão para o desenvolvimento de mediações qualificadas para uma formação inicial competente técnica e ético-política de psicólogos escolares. Por fim, considera-se relevante também a condução de estudos para investigar as práticas desenvolvidas pelos supervisores de estágio em Psicologia Escolar no período de ensino remoto na Pandemia de COVID-19, bem como no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & E. Charlier (Eds.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. D. C., Leite, C. D. A., Lopes, F. L., & Silva, M. A. D. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52.
- American Psychological Association. (2014). Guidelines for clinical supervision in health service psychology. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for clinical supervision in health service psychology. *The American Psychologist*, 70(1), 33-46.
- Amendola, M. F. (2014). Formação em psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: Uma perspectiva. *Psicologia: ciência e profissão*, 34, 971-983.
- Andrada, P. C., Petroni, A. P., Jesus, J. S., & Souza, V. L. T. (2018). A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. In: Souza, V. L. T., Aquino, F. S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araújo, C. M. (Orgs). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipadoras nas Escolas Públicas*. Campinas, Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia Escolar Práticas Críticas*. Casa do Psicólogo.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Arend, M. I., & Motta, R. F. (2014). Representação social da psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31, 415-423.
- Asbahr, F. D. S. F. (2014). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 20-31.
- Asmassallan, M. S. F. (2019). *A atuação do psicólogo escolar na Educação Superior: Possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. (2018, setembro). *Nota da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia sobre a Proposta de Reformulação das Atuais Diretrizes Nacionais Curriculares da Psicologia*. https://www.anpepp.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=201
- Baptista, M. T. D. S. (2010). A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: ciência e profissão*, 30, 170-191.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. D. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 163-173.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes Limitada.
- Beatón, G. A. (2009). La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. *Psicologia escolar e educacional*, 13, 155-164.

Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumono, P. H. V. R. (2008).

O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de educação*, (30).

Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. (Tese de doutorado não publicada). Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. PUC-SP, São Paulo.

Bernardes, J. D. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 216-231.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na educação superior: Uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar* (pp.277-296). Átomo & Alínea.

Branco, A. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.

Brasil (1962a). Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1962

Brasil (1962b). Conselho Federal de Educação (CFE). (1962). *Parecer 403/62 – Currículo mínimo para os cursos de Psicologia*. Brasília: Ministério da Educação.
<http://www.abepsi.org.br/portal/wpcontent/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>

Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Brasil. (2004). *Resolução nº. 8 de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf

Brasil. (2008). *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm

Brasil. (2011). *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em serviço, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2019). *Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=L13935&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pr%20esta%C3%A7%C3%A3o%20de,%20do%20par%C3%A1grafo%205%C2%BA%20do%20art

- Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. D. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 105-120.
- Braz-Aquino, F. S. & Gomes, A. R. (2016). Estágio em Psicologia Escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.), *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 141-157). Campinas, SP: Alínea.
- British Psychological Society (BPS). (2010). *Professional Supervision: Guidelines for practice for educational psychologists*. http://socialsciences.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/postgraduates/edpsych/DECP_Professional_Supervision_Guidelines.pdf
- Cacau, T. P. (2019). *O perfil profissional do psicólogo escolar do Piauí: Subsídios para a formação e atuação profissional em uma perspectiva crítica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Cacau, T. P., Carvalho, M. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). O Piauí que se apresenta a Psicologia Escolar: História, formação e desafios de uma inserção profissional. In XV *Congreso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)* (pp. 2303-2314). Universidade da Coruña.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V. & Silva, P. (2006). *As competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos empregadores e dos diplomados*. Minho, Portugal: TecMinho.

- Campos, M. (2014). *Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos*. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3831>
- Carneiro, V. T. & Sampaio, S. M. R. (2014). Da formação à profissionalização de psicólogos no campo educacional: Contribuições de uma epistemologia interacionista. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Alínea.
- Carvalho, D. B. (2007). *O trabalho docente em psicologia e o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes: Uma experiência teresinense* (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Carvalho, M. M., Ferreira, F. G., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Vivências de estágio em Serviços Escola de Psicologia: Perspectivas de estagiários brasileiros na literatura científica. In *XV Congreso Internacional Gallegoportugués de Psicopedagogía: II Congreso de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía (A Coruña, 4-6 de septiembre de 2019)* (pp. 2351-2363). Universidade da Coruña.
- Castillo, J. M., Curtis, M. J., Chappel, A., & Cunningham, J. (2013). School Psychologists' continuing professional development preferences and practices. *Psychology in the Schools*, 50 (4), 415-432.
- Cavalcante, L. A. (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: Concepções, formação e atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Cavalcante, L. A. (2019). *Formação continuada em psicologia escolar: (re)configurando sentidos na prática profissional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Cavalcante, L. A. & Braz Aquino, F. S. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18 (2), 353-362.
- Cavalcante, L. A. & Braz Aquino, F. S. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). Cibercultura e nativos digitais: Desafios para a atuação do psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 241-259). Campinas: Alínea.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 35-43.
- Chaves, V. L. J (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 31(111), 481-500. doi: 10.1590/S0101-73302010000200010
- Cidral, A., Kemczinski, A., & Abreu, A. F. (2001). A abordagem por competências na especificação do perfil do egresso do Bacharelado em Sistemas de Informação. In *ANAIS DO XXI CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO*.
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. <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 Nacional de Educação. (2019). *Parecer CNE/CES nº 1071/2019*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13920-1-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf &Itemid=30192

- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 15-34). Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2010). Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Em Aberto*, 83, 23, 17-35.
- Cury, B. D. M., & Neto, J. F. (2014). Del Currículo Mínimo a las Directrices Curriculares: las prácticas en la formación del psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512.
- Dazzani, M. V., & Souza, V. D. (2016). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Alínea.
- Delari Junior, A. (2010). *Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição*. Trabalho apresentado no I Seminário sobre metodologia em pesquisa na abordagem da Psicologia histórico-cultural, Universidade Estadual de Maringá.
- Delari Junior, A. (2015). Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição. In: S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 43-82). Maringá, PR: Eduem.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim técnico do Senac*, 27(3), 13-25.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Depresbiteris, L. O (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico do SENAC*, 27 (3).

- Dias, D., Soares, D., Marinho-Araújo, C., & Almeida, L. S. (2018). O que se “ensina” no Ensino Superior: Avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Meta: Avaliação*, 10(29), 318-337. doi:10.22347/2175-2753v10i29.1592.
- Dutra-Freitas, R. A., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. In: V. L. T. Souza, F. S. Braz Aquino, R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações emancipatórias nas escolas públicas* (pp. 35-64). Campinas, SP: Alínea.
- Espinha, Tatiana Gomez. (2017). *A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos: silêncio e ocultação* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331586>
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.
- Facci, M. G., & Souza, M. P. (2011). “O que este menino tem?”: Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras*, 77-100.
- Falender, C. A., Cornish, J. A. E., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., ... & Grus, C. (2004). Defining competencies in psychology supervision: A consensus statement. *Journal of clinical psychology*, 60(7), 771-785.
- Feitosa, L. R. C., (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para atuação na educação superior* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. (2016). Psicologia escolar nos institutos federais do brasil: articulação entre formação acadêmica e formação profissional dos estudantes. *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, 17-29.
- Fernandes, A. G. N. (2011). *Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional: Definindo passos e consolidando espaços*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- Ferreira, F. G., Carvalho, M. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2021). A formação em Psicologia Escolar nos serviços-escola: Análise da produção científica brasileira. In: D. M. M. Almeida, R. B. Zanon, L. R. C. Feitosa, A. A. Anache (Orgs), *Psicologia, Educação e Trabalho: Inclusão em contextos escolares* (pp. 111-124). Coleção: Psicologia, Educação e Trabalho (2). CRV.
- Ferreira, J. L., Carpin, L., & Behrens, M. A. (2010). Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, 36(1), 51-59.
- Feuerschütte, S. G., Alperstedt, G. D., & Godoi, C. K. (2012). Empreendedorismo e competência: um ensaio sobre complementariedade e convergência dos construtos. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 10(3), 509-538.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Fleith, D. S. (2011). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo

- (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp.33-46). Campinas: Alínea.
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161-172). Campinas, SP: Alínea
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Freitas, R. A. D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia – DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Galvão, P. (2014). *Psicologia Escolar em Organização Não Governamental: Um estudo sobre o Perfil Profissional* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Psicologia Escolar em ONGs: Desafios Profissionais e Perspectivas Contemporâneas de Atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 467-476.
- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia em Revista*, 24(1), 101-123.
- Galvão, Pollianna, & Marinho-Araujo, Claisy Maria. (2019). Psicologia escolar em ONGs: estudo sobre o perfil de educadoras sociais. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 46-65. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3011>

- Gomes, A. R., & Braz-Aquino, F. D. S. (2020). Formação em Psicologia Escolar: um Estudo de Levantamento em Universidades Públicas do Nordeste. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(2), 1-18.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.
- González Rey, F. (2005). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thompson.
- Guzzo, R. S. L. (2005). A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 13-27). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011) Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 253-270). Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação Psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, 10, 163-171.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018). *Censo da Educação Superior de 2018 – Notas estatísticas*. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2019). *Sinopses estatísticas da educação superior*. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. (2018, setembro). *Nota do Instituto de Psicologia sobre o processo de reelaboração das DCN dos cursos de graduação em Psicologia*.

http://www.ip.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=495:nota-do-instituto-de-psicologia-sobre-o-processo-de-reelaboracao-das-dcn-dos-cursos-de-graduacao-em-psicologia&catid=30&Itemid=401

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2019). *Sinopses estatísticas da educação superior*. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Jacinto, P. M. dos S., & Reis, A. L. P. P. dos. (2020). Educação a distância e ensino de psicologia: Impasses e possibilidades na perspectiva de psicólogas(os) e estudantes. *EmRede - Revista De Educação a Distância*, 7(1), 108-125.

Jacó-Vilela, A. M. (1999). Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações estud. pesqui. psicol*, 79-91.

Jacó-Vilela, A. M., & Rocha, L. F. D. (2014). Uma perspectiva católica da psicologia no Brasil: análise de artigos da revista “A Ordem”. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 8(1).

Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., et al. (2004). *The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England*, 25, 259-286.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S.-F., Thurm, J.-M., Klueva, N., et al. (2006). *The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia*, 27, 5-32.

- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008). *Where in the World is School Psychology? Examining Evidence of School Psychology Around the Globe*. *School Psychology International*, 29, 131–144.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (2), 3-11.
- Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim técnico do SENAC*, 29(1), 16-27.
- Kuenzer, A. Z. (2007). Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5, 491-508.
- Küller, J. A. (2013). Educação Profissional e Compromisso com o Desenvolvimento de Competências Profissionais. *Boletim Técnico do Senac*, 39(1), 6-29.
- Lara, J. S. D. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de educação: em busca de uma atuação institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Lemos, D. C. R. B., & Silva, C. A., & (2017). Breve imersão na história da Psicologia em interface com a Educação: Um estudo sobre a inserção do psicólogo escolar educacional

- no estado do Piauí. In C. A. Silva & D. C. R. Lemos (Eds), *Memórias e vivências da Psicologia Escolar* (pp. 14-45). Teresina, PI: Instituto Dom Barreto.
- Leontiev, A. N. (1972). Atividade e consciência. *Voprosy filosofii*, 12, 180-202.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2009). O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. *Atas do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Libâneo, L. C. (2015). *Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Lima, V. C. D., & Souza, R. D. T. (2014). Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 26, 792-802.
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 9, 369-379.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 29, 718-737.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: Interrogações à psicologia dialógica. *Psicologia USP*, 27(2), 201-211. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20160004>
- Lopes de Oliveira, M. C. S., & Camilo, A. A. (2014). Participación política juvenil y consitución de género: un problema para la psicología del desarrollo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(2), 95-115.

- Lourenço Filho, M. B. (2004). A psicologia no Brasil (1955). In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 71-108). Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Luria, A. R. (1976/2013). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo, SP: Ícone.
- Macedo, J. P., Lima, M. S. D. S., Dantas, C., & Dimenstein, M. (2017). Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos processos formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 852-868.
- Macedo, Joao Paulo; Ramos, Brenda Brito; Souza, Carlivane de Jesus; Lima, Marta Savana de Sousa; & Fonseca, Karyne Pamela B.C. (2018). Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 23(1), 46-56. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180006>
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2019). *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed.- São Paulo: Atlas.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: Questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (Ed.). (2009). *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (Ed.). (2010). *Em Aberto*, 83, 23. Brasília: INEP.

- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia Escolar para todos: A opção pela intervenção institucional. *Psicologia, Educação e Cultura*, 19 (1), 147-163.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199-211. <http://10.1590/1982-02752016000200003>
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp. 269-287). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. J. N. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 69-87). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P. C. B., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras*, 47-76.

- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(2), 443-466.
- Mitjás Martínez, A. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Mitjás Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola?. *Em aberto*, 23(83).
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.
- Mendonça, J. D., Paiva, K. D., Padilha, M. A., & Barbosa, M. A. C. (2012). Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. *Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. Macau, China.
- Mesquita, D. I. A. (2015). *O currículo da formação em engenharia no âmbito do processo de bolonha: desenvolvimento de competências e perfil profissional na perspectiva dos docentes, dos estudantes e dos profissionais continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014a). A Psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do Voo da Águia. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 13-26). Campinas, SP: Alínea.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014b). O psicólogo na escola: um trabalho invisível?. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52.

Moreno, M. L. R. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Educación: Barcelona.

National Association of School Psychologists (NASP). (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*.
www.nasponline.org/standards/2010standards.aspx

National Association of School Psychologists (NASP). (2011). *Self-assessment tool for school psychologists*. Bethesda, MD: Author. http://apps.nasponline.org/standards-and-certification/survey/survey_launch.aspx

National Association of School Psychologists. (2014). *Best Practices Guidelines for School Psychology Intern Field Supervision and Mentoring*. Bethesda, MD: Author.

Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-73). Campinas: Alínea.

Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp.175-192). Campinas: Alínea.

Neves, M. A. P, Arinelli, G. S, Reis, E. C. G., Medeiros, F. P. & Souza, V. L. T. (2018). Psicologia escolar no ensino médio: Reflexões sobre trabalho e profissão. In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (pp. 87-104). Campinas, SP: Alínea.

New Zealand Psychologists Board (NZPB). (2010). *Guidelines on Supervision*.

- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas De Apoio À Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Nunes, L. V. & Marinho-Araujo, C. M. (2020). Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In. C. M. Marinho-Araujo & I. M. Sant'ana (Eds), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica - volume 2*. Campinas: Alínea.
- Oakland, T., & Hatzichristou, C. (2014). Professional preparation in school psychology: A summary of information from programs in seven countries. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 223-230.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9, 648-663.
- Organização Mundial da Saúde. (2020, junho). *Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*.
https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875
- Perez, M. I. L. (2005). Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. *Práxis Educacional*, 1(1), 57-65.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

- Petroni, A. P., & Souza, V. L.T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 444-459.
- Pfromm Netto, S. (2004). A psicologia no Brasil (1981). In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 140-175). Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Pinto, R. M. P. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Pressley, M. G., & Roehring, A. (2002). Educational psychology in the modern era: 1960 to the present. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 333-363). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Possato, J. M. (2019). *Práticas inovadoras em contextos educativos: Subsídios para a atuação do psicólogo escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Psychology Board of Australia (PBA). (2013). *Guidelines for supervisors and supervisor training providers*.
- Ribeiro, M. E., & Guzzo, R. S. L. (2014). Psicologia no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões críticas sobre ações e dilemas profissionais. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(1), 83-96.
- Ribeiro, M. E., & Soligo, Â. F. (2020). Diretrizes Curriculares e Formação do Psicólogo Brasileiro: avanços, retrocessos e desafios. *Revista Integración Académica en Psicología, Ciudad de México*, 8(22), 36-49.

- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. A. (2012). Competências Transversais: Percepção de estudantes do 1º ano do ensino superior. *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o futuro*, 196-206.
- Rosa, A. P., Cortivo, L. D., & Godoi, C. K. (2007). Competências profissionais: uma análise da produção científica brasileira de 1999 a 2004. *Revista de Negócios*, 11(1), 77-88.
- Rossen, E., Guiney, M., Peterson, C., & Silva, A. (2019). Alignment of CPD/CE requirements for credential renewal with best practices for professional learning in psychology and school psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 50(2), 87–94. <https://doi.org/10.1037/pro0000231>
- Rudá, C., Coutinho, D., & de Almeida-Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 29, 59-85.
- Sampaio, S. M. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em aberto*, 23(83).
- Sant'Ana, I. M., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-109). Campinas: Alínea.
- Santos, A. S. D., Souto, D. D. C., Silveira, K. S. D. S., Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 515-524.

- Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S., Filipe, L., & Duarte, A. L. (2011). Promoção de competências transversais no Ensino Superior. In *Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 809-819).
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil).
<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17401>
- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2(5), 128-136.
- Senhoras, E. M.; & Paz, A. C. O. (2019). “Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de Roraima”. *Educação no Século XXI: Tecnologias*. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Poisson.
- Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAC). (2015). *Competência*. Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 2. Rio de Janeiro.
- Silva, Bárbara Maria Barbosa, & Teixeira, Marco Antônio Pereira. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 17(2), 199-206. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000200002>.
- Silva, C. A. (2009). *Psicologia Escolar em Teresina: Percursos de inserção e particularidades da profissão* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Piauí, Teresina.

- Silva, J. C. B. (2010). *As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia: suas implicações para a atuação profissional*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Silva, L. A. V. (2015). *História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: As vozes dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, C. D. A., & Yamamoto, O. H. (2013). As políticas sociais na formação graduada do psicólogo no Piauí. *Psicologia: ciência e profissão*, 33, 824-839.
- Silva Neto, Walter Mariano de Faria. (2014). *Supervisão de estágio em psicologia escolar: contribuições da Psicologia Crítica à formação e à prática do supervisor*. (Tese Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Silva Neto, W. D. F., Guzzo, R. S. L., & Moreira, A. P. G. (2014). Estagiários de Psicologia na Escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na Educação Pública*, 197-216.
- Silva Neto, W. M. D. F., Oliveira, W. A. D., & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 573-582.
- Sociedade Brasileira de Psicologia. (2018, outubro). *Diretrizes Curriculares da Psicologia: SBP se manifesta sobre a discussão de novas DCNs para os cursos de graduação em Psicologia*. <http://www.sbponline.org.br/2018/10/diretrizes-curriculares-da-psicologia>

- Souza, D. O. (2020) A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *Ciênc. saúde coletiva*, 25(Suppl 1): 2469-2477. <https://10.1590/1413-81232020256.1.11532020>
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal*, 20(2), 357-376.
- Souza, V. L. T. D. (2014). A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador?. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 64-82.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: V. L. T. Souza (Ed.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 11-28). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T. & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas, SP: Alínea.
- Stake, R. E. (2016). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso Editora.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE. BR*, 12(3), 633-687.

- Tonial, F. A. L. (2014). *Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis.
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., Diamanduros, T. D., & Smith, R. (2015). The continuing professional development of school psychologists in Georgia: A comparison to national practices and preferences. *Georgia Educational Researcher*, 12 (1), 69-100.
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72-89.
- Vieira-Santos, Joene. (2016). Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016723552>
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas, Tomo III*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1982/2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1982/2012). *El significado histórico de la crise de la Psicología: Obras escogidas, Tomo I*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1983/2012). *Fundamentos de defectología: Obras escogidas, Tomo V*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1984/2012). *Paidología del adolescente y problemas de la psicología infantil: Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1934/2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone.

- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. In: R. Wittorski (Ed.), *La compétence au travail* n. 135 (pp. 57-70). Paris, Fr: Education Permanente.
- Wittorski, R. (2004). Da fabricação das competências. In: A. Tomasi (Ed.), *Da qualificação à competência: pensando o século XXI* (pp.75-92). Campinas, SP: Papirus.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid-Es: Editora Narcea.
- Zabalza, M. A. (2015). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: Inquietações metodológicas*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo, SP: Editora Senac.
- Zarifian, P. (2008). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo, SP: Editora Atlas.

ANEXOS

ANEXO 1
RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA NACIONAL EM BASES DE DADOS

Tabela 8

Revisão da Literatura Nacional Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar nas Bases de Dados

Bases de dados	Temáticas	Quantidade de produções
B-ON (580 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço-escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	57
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	110

	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	366
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, socioeducação, formação continuada)	35
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	4
	Supervisão em Psicologia Escolar	8
BDTD/IBICT (192 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço-escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	49
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	20
	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	63
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, socioeducação, formação continuada)	5
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	1

	Supervisão em Psicologia Escolar	2
BVS (900 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço-escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	93
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	80
	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	705
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, socioeducação, formação continuada)	4
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	6
	Supervisão em Psicologia Escolar	12
Portal de periódicos CAPES/MEC (780 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço-escola, experiências de estagiários no atendimento)	81

psicoterápico e psicopatologias)

	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	108
	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	555
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, socioeducação, formação continuada)	16
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	11
	Supervisão em Psicologia Escolar	9
SciELO (52 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço- escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	17
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária,	14

Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	
Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	9
Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, socioeducação, formação continuada)	4
Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	1
Supervisão em Psicologia Escolar	7

ANEXO 2**LISTA DE REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL**

- Braz-Aquino, F. D. S., & Albuquerque, J. A. D. (2016). Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 225-235.
- Ferreira, F. G., Carvalho, M. M., Gomes, Y. D. A. F., Alarcão, L. C. P., Galvão, D. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Estágio supervisionado em psicologia escolar: uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 202-216.
- Lima, C. P. D. (2012). *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Lima, M. D. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29, 638-647.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 761-773.
- Patias, N. D., Ilha, V. D., Luz, S. K., Dalbosco, S. N. P., & Abaid, J. L. W. (2017). Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 663-665.
- Silva, S. M. C. D., Pedro, L. G., Silva, D. D., Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 1014-1027.

- Silva Neto, W. M. F. (2014). *Supervisão de estágio em psicologia escolar: Contribuições da psicologia crítica à formação e à prática do supervisor*. (Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas).
- Silva Neto, W. M. F., & Guzzo, R. S. L. (2016). Internship in School Psychology: Education and practice of the supervisor. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 213-224.
- Silva Neto, W. M. F., & Oliveira, W. A. D. (2015). Práticas do supervisor acadêmico na formação do psicólogo: estudo bibliométrico. *Psicologia: ciência e profissão*, 35, 1042-1058.
- Silva, W. M. D. F., Oliveira, W. A. D., & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 573-582.
- Schruber, J., & Cordeiro, A. F. M. (2010). Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em Psicologia Escolar/Educacional. *Psicologia ensino & formação*, 1(1), 21-30.

ANEXO 3

**RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL EM BASES
DE DADOS**

Tabela 9

Revisão da Literatura Internacional Sobre a Supervisão em Psicologia Escolar nas Bases de Dados

Bases de dados	Temáticas	Quantidade de produções
B-ON (318 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço-escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	30
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	56

	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	217
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, ações de promoção da saúde mental, formação continuada)	11
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	3
	Supervisão em Psicologia Escolar	1
ERIC (154 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço-escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	16
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	19
	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	56
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, ações de promoção da saúde mental, formação continuada)	31
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	1

	Supervisão em Psicologia Escolar	31
Portal de periódicos CAPES/MEC (238 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço- escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	5
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	9
	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	59
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, ações de promoção da saúde mental, formação continuada)	129
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	10
	Supervisão em Psicologia Escolar	26
PsycNET (215 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço- escola, experiências de estagiários no atendimento)	80

psicoterápico e psicopatologias)

	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	81
	Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	22
	Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, ações de promoção da saúde mental, formação continuada)	9
	Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	20
	Supervisão em Psicologia Escolar	3
Taylor & Francis online (121 produções)	Psicologia Clínica (Supervisão clínica, atendimentos, avaliação psicológica, abordagens clínico-terapêuticas, formação e atuação de psicoterapeutas, serviço- escola, experiências de estagiários no atendimento psicoterápico e psicopatologias)	7
	Diferentes áreas e temáticas da Psicologia (Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia Comunitária,	18

Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicofisiologia, Psicologia do Desenvolvimento e outras)	
Abordagens Interdisciplinares e outras áreas do conhecimento (Administração, Educação, Saúde, Serviço Social, Ciências Jurídicas e outras)	52
Psicologia Escolar (Práticas profissionais, programas interventivos, queixa/fracasso escolar, ações de promoção da saúde mental, formação continuada)	33
Formação em Psicologia (Estruturas curriculares e disciplinas, Ética)	2
Supervisão em Psicologia Escolar	9

ANEXO 4**LISTA DE REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA INTERNACIONAL**

- Annan, J., & Ryba, K. (2013). Networks of professional supervision. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 170.
- Atkinson, C., & Posada, S. (2019). Leadership supervision for managers of educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, 35(1), 34-49.
- Cruise, T. K. (2018). Supervision: Feedback and Evaluation. *Communiqué*, 47(1), 4-6.
- Ding, N., & Swalwell, J. (2018). School Psychology and Supervision in Australia. *The Educational and Developmental Psychologist*, 35(1), 1-17.
- Douglas, K. & Valsamis (2013). Making the Most of Supervision. *Communiqué*, 41(8).
- Eklund, K., Aros-O'Malley, M., & Murrieta, I. (2014). Multicultural supervision: What difference does difference make?. *Contemporary School Psychology*, 18(3), 195-204.
- Fischetti, B. A., Petry, B., & Munch, J. K. (2012). Communicating Effectively to Obtain Supervision of Professional Practice. *Communiqué*, 40(7), 1-14.
- Flanagan, R., & Grehan, P. (2011). Assessing school psychology supervisor characteristics: Questionnaire development and findings. *Journal of Applied School Psychology*, 27(1), 21-41.
- Gibbs, S., Atkinson, C., Woods, K., Bond, C., Hill, V., Howe, J., & Morris, S. (2016). Supervision for school psychologists in training: Developing a framework from empirical findings. *School Psychology International*, 37(4), 410-431.

- Harvey, V. S., Amador, A., Finer, D., Gotthelf, D., Hintze, J., Kruger, L., ... & Wandle, C. (2010). Improving Field Supervision through Collaborative Supervision Institutes. *Communiqué*, 38(7), 22-24.
- Harvey, V. S., & Pearrow, M. (2010). Identifying challenges in supervising school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(6), 567-581.
- Justice, N., Murphy, J. M., & Newman, D. S. (2018). A deliberate framework for supervision in school psychology. *Communiqué*, 47(2), 8-11.
- Kelly, K., Diamond, E., Davis, S., & Whalen, A. (2019). Supervision in school settings: Maintaining a multicultural and ethical practice. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(2), 119.
- Li, C., & Fiorello, C. A. (2011). Evolving practicum issues in school psychology preparation. *Psychology in the Schools*, 48(9), 901-910.
- Moore, E. C., Jeglum, S., Young, K., & Campbell, S. M. (2019). Self-Care in Supervision: How Do We Teach Others to Care for Themselves?. *Communiqué*, 47(8), 1-30.
- Newman, D. S., Hazel, C. E., Faler, A., & Pomerantz, L. (2020). Supervision training in APA-accredited school psychology doctoral programs: An analysis of syllabi. *Training and Education in Professional Psychology*. 15(3), 176–188.
- Newman, D. S., & Guiney, M. C. (2019). Supervision in school psychology: Innovations in training and practice. *Trainers' Forum*, 36(1), 1-5.
- Newman, D. S., Guiney, M., & Silva, A. E. (2017). Strengths-based supervision in school psychology: accentuate the positive, eliminate the negative. *Communiqué*, 46(1), 1.

- Newman, D. S., Nebbergall, A. J., & Salmon, D. (2013). Structured peer group supervision for novice consultants: procedures, pitfalls, and potential. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 23*(3), 200-216.
- Newman, D. S., Simon, D. J., & Swerdlik, M. E. (2019). What we know and do not know about supervision in school psychology: A systematic mapping and review of the literature between 2000 and 2017. *Psychology in the Schools, 56*(3), 306-334.
- Silva, A. E., Newman, D. S., Guiney, M. C., Valley-Gray, S., & Barrett, C. A. (2016). Supervision and mentoring for early career school psychologists: Availability, access, structure, and implications. *Psychology in the Schools, 53*(5), 502-516.
- Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. E., & Newman, D. S. (2014). Supervision in school psychology: The developmental/ecological/problem-solving model. *Psychology in the Schools, 51*(6), 636-646.
- Simon, D. J., & Swerdlik, M. E. (2017). Supervision: Benefits to school psychology, children, and Families. *Communiqué, 46*(4).
- Sutherland, M., & Whalen, A. (2019). Multicultural supervision in school psychology: Recommendations for practice. *Communiqué, 48*(2). 1, 30-31.
- Woods, K., Atkinson, C., Bond, C., Gibbs, S., Hill, V., Howe, J., & Morris, S. (2015). Practice placement experiences and needs of trainee educational psychologists in England. *International Journal of School & Educational Psychology, 3*(2), 85-96.
- Wu, L. Z. (2013). Fostering self-reflection in multicultural school psychology supervision. *Communiqué, 42*(3).

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa desenvolvida por Maurício Morais Carvalho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS-UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo.

O estudo proposto tem como objetivo investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí. Como desdobramento desta pesquisa espera-se conhecer competências e atividades do profissional que supervisiona o estágio na graduação, além de elaborar sugestões para a supervisão de estágio em Psicologia Escolar.

Por meio deste documento consultamos seu interesse na participação desta pesquisa, que se efetivará por meio do preenchimento de um instrumento de caracterização e da realização de entrevistas semiestruturadas (que serão registradas por meio de um gravador de voz). Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo e omissão total de conteúdos que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, registros escritos e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos e, posteriormente, serão destruídos.

Requeremos também sua autorização para publicação dos resultados em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e a promoção de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de supervisão em Psicologia, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo.

Comunicamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde e bem-estar e que sua participação no estudo é livre e voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento por você. Caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário durante as diversas etapas da pesquisa, por meio dos contatos de e-mails mauriciompsi@gmail.com, claisy@unb.br ou do telefone (86) 9 9810-8741.

Agradecemos à sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador
Maurício Morais Carvalho – CRP 21/02410

Assinatura do(a) Participante da pesquisa.

ANEXO 6**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

O(A) professor(a) _____, Coordenador(a) do Curso de Psicologia do(a) _____, está de acordo com a realização da pesquisa INDICADORES DE PERFIL PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR, de responsabilidade do pesquisador Maurício Morais Carvalho, estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Essa pesquisa será realizada sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo.

O estudo, sob o aporte epistemológico e teórico da Psicologia Histórico-Cultural, terá como objetivo investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí. Como desdobramento desta pesquisa, espera-se conhecer competências e atividades do profissional que supervisiona o estágio na graduação, além de elaborar sugestões para a supervisão de estágio em Psicologia Escolar. A metodologia prevê o preenchimento de um instrumento de caracterização e a participação em entrevistas semiestruturadas de supervisores(as) de estágio em Psicologia Escolar desta Instituição de Ensino Superior.

A pesquisa está em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e com a Resolução 010/2012 do Conselho Federal de Psicologia que versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, esse estudo não oferece riscos previsíveis para a saúde e bem-estar de seus colaboradores; a participação é livre e voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

As informações obtidas nesta pesquisa serão divulgadas em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e promoção de estudos e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de supervisão em Psicologia. Não será publicado qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição.

Informamos que, a qualquer momento, o senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado, por meio dos contatos de e-mails mauriciompsi@gmail.com, claisy@unb.br .

Agradecemos à sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador
Maurício Morais Carvalho – CRP 21/02410.

Assinatura e Carimbo do(a) responsável pela Instituição
Matrícula/Inscrição Institucional:_____.

ANEXO 7

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: INDICADORES DE PERFIL PROFISSIONAL DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Pesquisador: MAURICIO MORAIS CARVALHO

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 30604320.6.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.335.577

Apresentação do Projeto:

Trata-se de de uma pesquisa qualitativa em Psicologia. As informações serão construídas por meio de entrevistas com professores supervisores de estágio profissional em Psicologia Escolar de Instituições de Ensino Superior (IES) em Teresina-Piauí. O instrumento adotado na pesquisa será um roteiro semiestruturado de entrevista inspirado e adaptado dos estudos desenvolvidos por Araujo (2003) e Nunes(2016), que examinaram características relacionadas aos indicadores do perfil profissional de psicólogos escolares. Todas as entrevistas serão analisadas por meio da perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, de modo que se identifiquem e compreendam as zonas de sentidos dos participantes acerca do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador, na esteira de seu percurso de desenvolvimento, a Psicologia Escolar tem problematizado, sob uma perspectiva crítica, a atuação e formação dos profissionais que trabalham na interseção entre a Educação e a Psicologia. Em seu cenário mais atual, a literatura em Psicologia Escolar indica que há pouca clareza no tocante às especificidades do perfil profissional dos formadores da área, bem como escassez de estudos a respeito do supervisor de estágio profissional. Diante dessa realidade, com o intuito de conhecer melhor o trabalho dos formadores de psicólogos escolares, a pesquisa objetiva investigar os indicadores do perfil

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (51)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.335.577

profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí, buscando conhecer competências e atividades do profissional que supervisiona o estágio na graduação.

Objetivo Primário: Investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí.

Objetivos Secundários: Identificar, a partir do relato de supervisores de estágio em Psicologia Escolar, concepções, atividades e competências que compõem indicadores do perfil profissional. Analisar os indicadores de competências que caracterizam a prática de supervisores de estágio em Psicologia Escolar. Construir uma proposta de perfil profissional e orientações para a atuação do supervisor de estágio em Psicologia Escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Trata-se de pesquisa de baixo risco. Os possíveis riscos que podem ser identificados nesta pesquisa, segundo o pesquisador, são vazamentos de informações e algum tipo de constrangimento do participante durante o processo de entrevista. Como medidas de gerenciamento e controle dos riscos de vazamento das informações, o pesquisador se compromete em realizar a coleta individual de informações em local reservado, previamente acordado com os participantes; nomes fictícios serão utilizados na divulgação dos resultados da pesquisa; as informações recolhidas serão armazenadas no formato impresso por um período de cinco anos, em local seguro e de acesso apenas do pesquisador, de modo a assegurar o sigilo e a privacidade. Caso ocorra declaração de constrangimento por algum participante, o pesquisador se compromete a suspender a coleta de informações prontamente - possíveis dúvidas serão sanadas, o TCLE será relido e, mediante anuência do participante, a coleta será reiniciada. Assim, será fornecida assistência imediata aos participantes. O pesquisador destaca, ademais, que está garantida a liberdade do entrevistado para se recusar a participar, bem como desistir em qualquer fase de andamento da pesquisa, não acarretando prejuízo algum ao estudo ou ao participante.

Quanto aos benefícios, espera-se contribuir para as discussões a respeito da investigação e reflexão acerca do perfil profissional e competências do supervisor de estágio em Psicologia. Este estudo poderá ampliar, diz ainda o pesquisador, o conjunto de pesquisas, ainda reduzido, acerca do tema e gerar conhecimentos e inovações de atuações profissionais, bem como nortear processos formativos e práticas docentes mais alinhadas com os princípios da Educação Superior e com o desenvolvimento humano adulto, tanto dos participantes da pesquisa quanto de leitores

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (51)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.335.577

interessados na temática. Como benefícios diretos aos participantes, o autor da pesquisa assinala que eles poderão usufruir dos espaços dialógicos possibilitados pelas entrevistas para refletir e (re)significar suas próprias ações e perfil profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP/CHS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1603769_E1.pdf	04/09/2020 15:42:36		Aceito
Outros	Autorizacao_Institucional_Atualizada.pdf	04/09/2020 15:39:46	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Resposta_Parecer_CARTA.pdf	07/05/2020 16:20:29	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Carta_de_Revisao_Etica.pdf	08/04/2020 15:31:22	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	07/04/2020 16:52:26	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Orientadora.pdf	07/04/2020 16:50:01	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pesquisador.pdf	07/04/2020 16:49:21	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_Dados.pdf	07/04/2020 16:48:28	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	07/04/2020 16:46:34	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/04/2020 16:45:44	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Outros	Autorizacoes_Institucionais.pdf	06/04/2020 08:51:29	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.395.577

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	06/04/2020 08:44:13	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	06/04/2020 08:27:37	MAURICIO MORAIS CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 13 de Outubro de 2020

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO 8

FOLDER EXPLICATIVO DA PESQUISA

“Toda pesquisa é uma ação que trabalha a favor ou contra o poder. O problema com a maioria das principais correntes psicológicas é que ela deixa as coisas deliberadamente como estão (ela reproduz explicitamente as relações existentes de poder) ou finge que a investigação científica ou interpretação é neutra. Assim, dá apoio tácito àqueles que estão no poder.”

Ian Parker



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE
PROCESSOS EDUCATIVOS E PSICOLOGIA
ESCOLAR



Laboratório de
Psicologia Escolar



**INDICADORES DE PERFIL PROFISSIONAL
DO SUPERVISOR DE ESTÁGIO EM
PSICOLOGIA ESCOLAR**

Maurício Moraes Carvalho
mauriciompsi@gmail.com

Claisy Maria Marinho-Araújo
claisy@unb.br

Mestrando:
Maurício Carvalho

Orientadora:
Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo

Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS)

O PGPDS foi criado em 2006 e compõe um dos quatro programas de pós-graduação existentes no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O Programa oferece formação acadêmica em Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, com ênfase em estudos na área de Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar, alicerçado no interesse em estudos em diferentes contextos socioculturais e educacionais.

Laboratório de Psicologia Escolar (LabPE)

O LabPE integra o Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento desde 1990 e, atualmente, faz parte do PGPDS. Seu objetivo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, parcerias e convênios nacionais e internacionais, intervenções e consultorias em instituições e órgãos regionais e nacionais, elaboração e implementação de políticas públicas regionais ou nacionais. Desde 2004 é coordenado pela professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo.

Trajetória do Pesquisador

No Ano de 2015, conclui o curso de Bacharelado em Psicologia – formação de psicólogo, no Centro Universitário Santo Agostinho. Contudo, ainda no ano de 2014, iniciei minha aproximação

ao campo teórico, de pesquisa e prática profissional da Psicologia Escolar, com a vivência de estágio curricular não-obrigatório em uma Instituição de Educação Básica na cidade de Teresina. Posteriormente, pude atuar nessa instituição, por dois anos, como psicólogo escolar. Em 2017, conclui a Especialização em Psicologia Escolar Educacional, pelo Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho; também nesse período, exerci a função de professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Caxias).

Em 2018, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo. Desde então, venho estudando a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar, com destaque para as atividades de estágio e perfil profissional do supervisor.

Informações da Pesquisa

Há mais de duas décadas, sob uma égide mais crítica e comprometida socialmente, a Psicologia Escolar vem se consolidando enquanto área de produção de conhecimentos, reflexões teórico-metodológicas e prática profissional. Nesse período, a Psicologia Escolar vem promovendo discussões e problematizações acerca da formação desejada de psicólogos, visando uma atuação mais competente e alinhada aos

desafios e mudanças contemporâneas que se apresentam aos fenômenos, processos e instituições educacionais.

Nessa perspectiva, e com o intuito de conhecer melhor o trabalho dos formadores de psicólogos escolares, esta pesquisa objetiva investigar os indicadores do perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar no estado do Piauí.

Como desdobramento desta pesquisa, espera-se conhecer competências e atividades do profissional que supervisiona o estágio na graduação, além de elaborar sugestões para o processo de supervisão de estágio em Psicologia Escolar.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento do escopo teórico e da produção técnico-científica em Psicologia Escolar. Os resultados poderão, promover impacto e transformações sobre as práticas dos formadores de psicólogos escolares, favorecer a elaboração de orientações formativas para o público pesquisado, e promover o fortalecimento da identidade desses atores.

Nosso maior compromisso é com a consolidação de uma Psicologia Escolar crítica e comprometida socialmente.

Agradecemos à sua colaboração.

ANEXO 9

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

EIXO I – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

I – Identificação

- Nome: _____
- Gênero: _____ Idade: _____
- E-mail: _____

EIXO II – FORMAÇÃO

I – Formação Inicial

- Graduação/Ano de Formação: _____
- Instituição que concluiu o curso: _____
- No tocante à Psicologia Escolar, quais possibilidades formativas você obteve durante a graduação? (Assinale disciplinas, estágios, projetos de extensão, projetos de pesquisa, cursos, dentre outras).

II – Formação Continuada

- Especialização (Área/Tema): _____
- Mestrado (Área/Tema): _____
- Doutorado (Área/Tema): _____
- Outros (assessoria, grupo de estudo, grupo de discussão, supervisão, etc.)
Especificar: _____

- Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar como supervisor(a) em Psicologia Escolar? Se sim, descreva-a (s).

EIXO III – ATUAÇÃO

- Tempo de atuação como supervisor de estágio em Psicologia Escolar: _____
- Tempo de atuação como supervisor nesta IES: _____
- Qual a sua experiência na área de Psicologia Escolar? (*Docência em disciplinas correlatas,*

ANEXO 10

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo I - ATUAÇÃO

- 1) O que o(a) levou a atuar como supervisor(a) de estágio?
- 2) Que práticas você desenvolve enquanto supervisor(a) de estágio? Como e com quem?
- 3) Há orientações técnicas, diretrizes e/ou políticas institucionais que norteiam seu trabalho como supervisor(a)?
- 4) Quais os principais desafios enfrentados em sua atuação como supervisor(a) de estágio? Você desenvolve ações visando superá-las? Caso sim, explicita-as.

Eixo II - PERFIL E COMPETÊNCIAS

- 1) Para você, o que é ser supervisor(a) de estágio em Psicologia Escolar?
- 2) A partir de sua experiência, quais os conhecimentos teórico-conceituais e científicos considera fundamentais para a atuação do(a) supervisor(a) de estágio em Psicologia Escolar?
- 3) A partir de sua experiência, quais conhecimentos metodológicos e operacionais são imprescindíveis para a prática do(a) supervisor(a) de estágio em Psicologia Escolar?
- 4) Quais os conhecimentos práticos e técnicos podem contribuir para a atuação como supervisor(a) de estágio em Psicologia Escolar?
- 5) Em sua opinião, quais características e recursos pessoais são necessárias à um(a) supervisor(a) em Psicologia Escolar no exercício de suas atividades?
- 6) Existem outras características interpessoais e sociais importantes para a atuação como supervisor(a) em Psicologia Escolar?
- 7) Considerando sua prática profissional, que competências éticas, estéticas e outras são desejáveis à atuação como supervisor(a) em Psicologia Escolar?

FINALIZAÇÃO

- 8) Além do que já foi discutido, você gostaria de acrescentar algo mais?