

O serviço de psicologia aplicada como campo de formação científica e desenvolvimento das habilidades e competências profissionais: um relato de experiência.

Marcelo Borges Henriques¹
Universidade Federal de Jataí
Jataí-Brasil

André Amaral Bravin²
Universidade Federal de Jataí
Jataí-Brasil

Resumo: As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia requerem o desenvolvimento de habilidades e competências no estudante de graduação. Muito embora a definição das habilidades e competências a serem ensinadas não sejam consensuais, há habilidades básicas que servem como alicerce para o exercício competente da profissão. Entre essas habilidades estão aquelas desenvolvidas por meio da prática e do consumo de pesquisas em psicologia clínica. Habilidades e competências tais quais observar um fenômeno, formular questões, buscar bibliografia, estabelecer o melhor método de intervenção e investigação, verificar os resultados da intervenção e relatá-los, em muito se assemelha aos repertórios-chave comuns aos mais diversos campos de atuação profissional, incluindo a psicologia clínica. Nesse cenário, o Serviço de Psicologia Aplicada do curso de psicologia figura-se como o palco para a materialização dessas articulações nos graduandos da Universidade Federal de Jataí. O presente trabalho discute a articulação dessas habilidades e competências por meio do relato de experiência nas disciplinas de estágio básico e específico em psicologia clínica, oferecidos pela cadeira de Análise do Comportamento da supracitada instituição.

Palavras-chave: Formação do psicólogo. Formação científica. Programação de ensino.

The applied psychology service as a field to scientific and professional training for the skills and competencies development: an experience report.

Abstract: The National Curriculum Guidelines for Psychology courses require the student's skills and competences development. Although the skills and competencies definition to be taught are not consensual, there are basic skills that serve as platforms for the proficient exercise of the profession. Among these skills are those developed by research development practice. Skills and competences such as the authors consider that there are basic skills that serve as platforms for the proficient exercise of the profession. Among these skills are those developed by research development practice. Skills and competences such as observing a phenomenon, formulating questions, searching for bibliography, establishing the best method of intervention and investigation, verifying and reporting the results of the intervention, looks like the key repertoires common to the majority of professional activity fields, which includes clinical psychology. In this scenario, the Applied Psychology Service of the psychology course serves as the field to articulate these relationships in the undergraduate students of Federal University of Jatai. This paper discusses the articulation

¹ Doutor em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília, Professor da Universidade Federal de Jataí, e-mail: marcelobhenriques@gmail.com

² Doutor em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília, Professor da Universidade Federal de Jataí, e-mail: andrebravin@yahoo.com

of these skills and competencies through the experience report in clinical basic and specific internship classes offered by the Behavior Analysis chair of the aforementioned institution.

Keywords: Psychologist training. Scientific training. Programming teaching.

1. LOCALIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPO: O CURSO DE PSICOLOGIA EM JATAÍ E O SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA (SPA)

A expansão, interiorização e capilarização da psicologia no país parece ter sido fruto de dois principais processos, a saber: (1) a expansão e interiorização dos psicólogos nas políticas públicas do Brasil, e (2) a expansão e interiorização da formação dos psicólogos no Brasil (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011). É fruto desse segundo processo a instalação do curso de psicologia na então Universidade Federal de Goiás (UFG) - Campus Avançado de Jataí. A abertura de novos cursos nas regiões mais periféricas do país, motivado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trouxe - junto com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) - uma ampliação de mais de 30% no número de vagas na educação superior (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011). Criado em 2006 o programa do governo federal objetivou apoiar planos de reestruturação e expansão das universidades federais (BRASIL, 2007; MACEDO; DIMENSTEIN, 2011).

Embora seja correto atribuir ao segundo processo a abertura do curso de psicologia em Jataí, não é correto assumir que o segundo processo esteja dissociado do primeiro. Como declarado no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (UFG, 2014, p. 11), “A Comissão de Expansão também procurou ouvir a demanda da comunidade jataiense, cujos membros solicitaram cursos que envolvessem a área da saúde, como Psicologia, Nutrição, Enfermagem e Biomedicina”. Isto é, o pedido da comunidade colocou o curso de Psicologia dentre os demandados, uma evidência do reconhecimento deste profissional no cuidado à saúde e na formação de outros profissionais que integram equipes multidisciplinares na rede pública e privada. Além disso, a demanda pelo curso de psicologia em Jataí sugere que a inserção do psicólogo poderia melhorar a aplicação das políticas públicas no Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social, sem esquecer de sua importância nos campos da assistência social ou da saúde, por meio do terceiro setor, ou mesmo de sua atuação como profissionais liberais. Assim, a demanda pelo curso de psicologia pode ser resumida como uma demanda pela “melhoria da qualidade dos recursos humanos destinados ao atendimento da população jataiense” (UFG, 2014, p. 11).

Tal demanda é evidenciada com números que mostram que, quando da implementação do curso em Jataí, existiam 20 psicólogos (0,02% da população urbana) na cidade, nem todos atuantes na profissão. Havia insuficiência em todas as áreas. A título de exemplo “na Subsecretaria Regional de Educação, que coordenava vinte e quatro escolas estaduais, componentes da Regional Jataí (sendo catorze escolas em Jataí), também não tinha psicólogo” (UFG, 2014, p. 12),

e somente 4 profissionais assistiam toda a área de saúde pública, o que compreendiam os postos de saúde, o hospital municipal e Centro da Atenção Psicossocial, para atendimento da população local e imediações (UFG, 2014).

Assim posto, em 25 de agosto de 2006 a resolução CONSUNI n. 13/2006 criou o curso de graduação em Psicologia, para início no ano letivo de 2007 (UFG, 2014). Um impacto decorrente da criação do curso na comunidade local (que exemplifica a articulação da política-pública com a formação do psicólogo para a promoção da expansão, interiorização e capilarização desses profissionais no interior), foi o cumprimento da Diretriz Curricular Nacional (DCN) do curso de graduação de psicologia daquele período (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2004), que obrigava (e ainda obriga) os cursos de psicologia a estabelecer um serviço escola que auxilie a sociedade e integre as ações de formação, pesquisa e extensão. Nesse cenário, com essas demandas e imposições político-sociais, é criado o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), o serviço escola do curso de psicologia da, agora, Universidade Federal de Jataí (UFJ), mantendo o cumprimento da atual DCN (CNE, 2019).

2. O DESAFIO NACIONAL E LOCAL DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL.

Em 2012 o Conselho Federal de Psicologia publica um volume especial da Revista Psicologia: Ciência e Profissão, celebrando os 50 anos de profissão do Psicólogo no Brasil. Entre muitos debates, a formação profissional do estudante de graduação e as transformações no Currículo Nacional de Psicologia são descritas. Nesse cenário, Bernardes (2012) propõe-se a uma breve análise de onde se chegou após 50 anos do primeiro currículo de abrangência nacional para os cursos de psicologia. Ele descreve que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) substituíram o currículo mínimo que tomavam como base teorias formais de aprendizagem, e passou-se a tomar “por base a noção de perfis formativos e as competências e as habilidades necessárias para que tal perfil fosse contemplado” (p. 218). Assim, o foco do conteúdo e informação passou a convergir para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais. Houve a “superação da ideia de que o currículo não se reduz a uma lista ou à *grade de disciplinas*, mas é implementado no campo das relações de poder e na produção de cultura” (BERNARDES, 2012, p. 219).

A análise de Bernardes (2012) sugere que embora avanços tenham sido alcançados e haja motivos para se celebrar os 50 anos da profissão no Brasil, o mesmo entusiasmo não se converge para os avanços curriculares dos últimos 50 anos. A mudança das DCN para uma ênfase que prioriza o desenvolvimento pleno de habilidades e competências profissionais, não garantiu maiores transformações. Isto é, a despeito das contribuições que as novas DCN trouxeram para a elaboração dos currículos de cursos de Psicologia, pouca ênfase foi dada no sentido pretendido da formação com base em habilidades e competências. Santos et al., (2009), por exemplo,

se propõe a uma análise conceitual das habilidades e competências descritas pelas DCN. Esses são considerados conceitos angulares, pois a DCN preconiza que a formação do Psicólogo deva ser conduzida de maneira a gerar, como finalidade, as habilidades e competências descritas. Entretanto, Santos et al. (2009) demonstram a polissemia de sentidos do termo, ora significando ações, ora resultados, e em outros momentos, descrições metafóricas ambíguas. Em alguma medida, segundo Bernardes (2012) e Santos et al. (2009), as mudanças parecem mais “semânticas” ou substituições de termos do que transformações reais, e as novas DCN ainda incorporam, em muito, aspectos curriculares da antiga formação em psicologia, preservando com isso antigas representações sociais e culturais da profissão.

Um reflexo da pobre atualização curricular nos cursos de graduação se evidencia com o fato de que a Psicologia tem sofrido pouca mudança na forma como é reconhecida no país, tanto por usuários e estudantes, quanto por profissionais (MAZER; MELO-SILVA, 2010). Em um estudo sobre a representação social da Psicologia e dos psicólogos, Leme, Bussab e Otta (1989) observaram que dentre os estudantes de psicologia, a Psicologia era reconhecida principalmente como uma profissão clínica, e emparelhada com a medicina. Dezesete anos depois, a profissão permaneceu associada com a função de orientação e aconselhamento, sendo subestimada sua competência científica em relação às outras ciências (BORSEZI, et al., 2006). Passados mais 8 anos, a profissão continuará sendo vinculada, quase que exclusivamente, à promoção de saúde mental, no que tange ao tratamento das emoções e da “mente”. Chama atenção que os participantes não apresentem clareza na distinção entre Psicologia, Psiquiatria e Filosofia, indicando que em parte a disciplina não se apresenta como científica (ASSIS; MATTHES, 2014). E em 2017, Nóbrega e Andrade observaram a continuidade da persistência na representação social do modelo clínico tradicional, em seu caráter mais assistencialista e individualista. Segundo sua análise o modelo tradicional é mantido devido ao Currículo Mínimo adotado pelas Universidades, os quais enfatizam a atuação clínica.

Assim, conclui-se que os cursos de graduação enfatizam conteúdos teóricos que fomentam um modelo de representação clínica. Também fica subentendido a proposição conteudista dos cursos. O volume de conteúdo pode comprometer uma formação baseada na constituição de habilidades básicas para o desenvolvimento competente da profissão. Não é incomum que os alunos de psicologia declarem insuficiência de aulas teórico-práticas e sintam despreparados para atuar profissionalmente (BARBOSA; et al., 2019). A falta de uma estruturação conceitual de “habilidades básicas” a serem ensinadas, aquelas que irão promover as “competências”, acaba por gerar um controle deficiente no ato de construir um Plano Pedagógico e uma matriz curricular (ementas e ordem das disciplinas no tempo). Essa deficiência tem efeito no desenvolvimento dos cursos de Psicologia e na manutenção da representação social da psicologia, assim como do seu caráter científico.

Os achados apresentados sugerem que, a despeito do avanço da política pública, o avanço pode não ter se convertido em transformações nas práticas de ensino e na articulação com

a ideia de habilidades e competências profissionais. Mas enquanto Bernardes (2012) acredita que se deva ressignificar os conceitos centrais das DCN (habilidades, competências, formação generalista, dentre outros), Gonçalves, Kienen e Haydu (2016), e Santos et al. (2009) apontam que a má operacionalização do que vem a ser essas habilidades e competências é um elemento central para que tais avanços curriculares não estejam sendo alcançados a fim de promover as transformações culturais almejadas.

Tome a articulação entre teoria e prática como um exemplo da dificuldade dessas transformações culturais e da ausência de uma operacionalização adequada. Há uma falsa dicotomia teoria e prática (pesquisa e atuação profissional). Gonçalves et al. (2016) discutem que a dicotomia nunca deveria ter existido, mas o fato é que existe e ambas são tidas por coisas dissociadas. Embora a discussão da articulação entre pesquisa e atuação profissional tenha sido debatida desde a década de 1980, foi somente com a formação de novas DCN em 2004 que isso se materializou, tendo por base a articulação da pesquisa e atuação profissional, como habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da graduação. A articulação deveria estar publicizada nos planos de ensino, ementas etc., mas não é comumente encontrada.

Para dar um exemplo sobre a importância da operacionalização dos comportamentos-alvo a fim de garantir o ensino das habilidades e competências aos alunos, Gonçalves et al. (2016) identificou na literatura que a habilidade profissional “competências científicas” foi descrita por quatro amplos conjuntos de comportamento: “avaliar a confiabilidade de informações”, “delimitar problema de pesquisa a partir de perguntas”, “ler textos acadêmicos” e “intervir por meio da pesquisa”. Para ensinar um desses repertórios-alvo, “avaliar a confiabilidade de informações”, Luca (2013) aplicou um programa de ensino com 136 classes de resposta (dentre 866 possíveis), em estudantes do curso de História (13 encontros) e Psicologia (15 encontros). Observou-se alto grau de eficácia e eficiência da aplicação do programa de treinamento, mesmo após um follow up de 5 meses. Qualitativamente demonstrou-se ainda, segundo os participantes, que o aprendizado com o programa melhorou a qualidade do próprio discurso oral, a qualidade de trabalhos escritos, a identificação e exame de informações preconceituosas, a fundamentação de melhores conclusões, a apresentação de argumentos completos e confiáveis em discursos, entre outras implicações, habilidades e competências indiscutivelmente importantes para a atuação profissional do psicólogo.

Do experimento de Luca (2013) e da provocação de Gonçalves et al. (2016), fica evidente que o desenvolvimento de habilidades e competências científicas seria uma forma de capacitar bons psicólogos para a atuação profissional na medida em que esses teriam condições de avaliar criticamente a literatura científica a fim de subsidiar a resolução de problemas, claramente delimitados, amparando sua prática por meio de pesquisas que já reportaram resultados. Isto é, como disposto nas DCN (CNE, 2011), ele terá condições de observar identificar e delimitar problemas para intervenção baseada em evidências, uma habilidade e competência profissional que

possibilita a “ampliação do campo de atuação profissional e atender as necessidades presentes na sociedade” (GONÇALVES et al., 2016, p. 461).

Os autores concluem que “houve avanços em termos de políticas públicas para o ensino de Psicologia. Porém, tais avanços precisam ser garantidos por meio das práticas dentro das instituições, envolvendo desde os planos dos cursos de Psicologia, até o modo pelo qual é realizada a capacitação científica e como são ensinadas as disciplinas” (GONÇALVES et al., 2016, p. 460). Assim, os cursos de psicologia deveriam frontalmente (1) identificar todas as “habilidades e competências” (cunhas comportamentais-alvo) que deveriam ser ensinadas e (2) prover condições para seu ensino. A solução apontada seria de ter essas classes de respostas e repertórios comportamentais a serem ensinados, bem identificados e delimitados, a fim de se estabelecer as condições necessárias para seu ensino e avaliação da aquisição dessa aprendizagem. Atualmente, a maioria dos planos de ensino, não estabelecem essas delimitações, e utilizam categorias amplas e genéricas sobre a caracterização do ensino dessas habilidades e competências (BERNARDES, 2012; GONÇALVES et al., 2016).

Em conclusão, os planos de ensino, assim como a Matriz Curricular, devem ser pensados de modo a desenvolver nos alunos habilidades básicas para a profissão. O desenvolvimento dessas habilidades básicas em conjunto com os conteúdos, iria minimizar a preocupação recorrente dos estudantes com o “como fazer” (FAM; FERREIRA NETO, 2019).

Acreditamos que a formação poderia perpassar por um contínuo entre o ensino do uso de habilidades científicas como mapa para ação e a supervisão clínica como espaço-modelo para exercício de habilidades. O uso de habilidades científicas como mapa para a ação proporcionaria uma maior discriminação dos contextos e habilidades profissionais clínicas, ao mesmo tempo que instrumentalizaria nos alunos habilidades importantes para o estágio clínico final. No final da linha, encontramos a supervisão clínica como espaço para instalar e modelar repertórios relativos a estabelecimento de vínculos e análises no terapeuta iniciante.

Portanto, nosso objetivo é apresentar um relato de experiência dos professores analistas comportamentais na programação dos planos de ensino dos estágios básico e específico em psicologia clínica. O relato apresenta inicialmente o modelo cientista-praticante utilizado no estágio básico e, subsequentemente, a importância da formação de habilidades de aliança terapêutica por meio do uso planejado da supervisão clínica. Os relatos objetivam apontar que as necessidades formativas para a atuação do Psicólogo exigem a inovação e exploração de modos distintos de desenvolvimento de habilidades, que vão além do estilo básico da exposição de conteúdo teórico à exposição ao contexto real de trabalho, assim como a interlocução entre diferentes professores em pontos distintos do contínuo de formação.

3. O MODELO CIENTISTA-PRATICANTE: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

Acreditamos que uma forma alternativa de se estabelecer um conjunto de habilidades básicas, as quais serão essenciais para a transposição e articulação teoria-prática, é abordar as

diferentes disciplinas (incluindo as disciplinas de estágio básico) por meio do uso de métodos de pesquisa. Em Psicologia, a pesquisa é uma parte importante e vital da prática. Historicamente, a aplicação da Psicologia se deu de maneira orientada por métodos e dados científicos (GOODWING, 2005). É importante frisar que ciência não significa mensuração. Ao longo da história da ciência psicológica insurgiram movimentos contrários à aplicação de uma ciência natural e quantitativa do objeto de estudos da Psicologia. Desde então cada face da mesma moeda tem-se contraposto, sem, contudo, buscar complementaridade. É importante que a ciência psicológica reconheça que há questões e objetos cuja compreensão epistêmica perpassa ora por medidas quantitativas ora qualitativas, ora por ambas. Mas em cada caso, a ciência confere um certo grau de convenção, interpretação e provisoriedade (MAREE, 2019).

Mesmo que inicialmente a preocupação com a prática fosse orientada por métodos científicos quantitativos, a preocupação do “modelo cientista-praticante” (MCP) é gerar uma formação em que prática e ciência sejam integradas. Os novos profissionais deveriam ter o compromisso de aplicar conhecimento baseado nas melhores evidências científicas possíveis (dentro de cada área e episteme), ao mesmo tempo em que deveriam informar a ciência sobre as questões vindas da prática clínica (JONES; MEHR, 2007; LANE; CORRIE, 2006).

É claro que o MCP sofreu e sofre críticas severas, entre elas a de que haveria uma ruptura intransponível entre fazer ciência e aplicar a psicologia (LONG; HOLLIN, 1997). Isso se deu pelo MCP ter sido inicialmente elaborado de maneira a enfatizar a pesquisa e a prática como atividades separadas, mas paralelas. Talvez por isso, algumas matrizes curriculares apresentem, inadvertidamente, uma cisão entre ciência e prática. No Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia, da atual Universidade Federal de Jataí, por exemplo, tem-se a seguinte definição de ênfase em Processos Clínicos:

O aluno que cursar esta ênfase terá um conjunto delimitado e articulado de conhecimentos teóricos e atividades práticas que garantam competências e habilidades para a atuação ética e coerente do psicólogo em diferentes contextos, valendo-se de diversas estratégias clínicas, tais como processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia etc, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos e grupos. A ênfase curricular também prevê a inserção do aluno em disciplinas e atividades no âmbito da pesquisa científica (UFG, 2014, p. 16).

No trecho descrito acima, o aspecto científico da ênfase curricular parece ser paralelo, e não integrativo. A atuação não aparece como uma prática orientada por pesquisas e dados. Entretanto, o MCP é um modelo vivo e em constante elaboração. Embora hoje temperado por novos movimentos como o da prática baseada em evidências (não só quantitativa, mas também qualitativa), treinamento de habilidades analíticas críticas e competências profissionais genéricas, o MCP pretende promover profissionais com habilidades integradas. Portanto, o ensino e treino de ambas as atividades (pesquisa e atuação) sem integração, não cumprem os requisitos

fundamentais de formação. A formação deveria desenvolver habilidades básicas interligadas, tais como observação, geração de perguntas investigativas, reunião de informações, síntese e interpretação das informações coletadas, teste de “hipóteses”, e avaliação dos resultados (JONES; MEHR, 2007).

Uma leitura cuidadosa do parecer de revisão das DCN para os cursos de graduação em Psicologia (CNE, 2019) mostra que há uma preocupação com essa integração. Essa preocupação é traduzida por uma tentativa de descrição de competências. Por exemplo, no Art. 8, § 3º, é dito que “As competências científicas referem-se às capacidades que possibilitam a compreensão da ciência em seu duplo papel, como sistema de conhecimentos úteis para a vida e um mapa para a ação” (CNE, 2019, p. 7). Já no § 4º é instruído que “o desenvolvimento de competências profissionais requer experiências formativas que insiram o estudante em contextos de trabalho e de pesquisa nos quais a atenção de docentes e a vivência de relações interpessoais são imprescindíveis” (CNE, 2019, p. 8).

Segundo essa versão atualizada de DCN, o formando deveria ser capaz de incorporar a ciência como sistema de conhecimentos úteis à sua ação profissional ao passo que a utiliza como um modo de construção da realidade, tomando-a como base para o diálogo com a sociedade. Portanto, entre outras considerações, as competências em uma ênfase em processos clínicos deveriam ser avaliadas pela manifestação, por parte do aluno de: 1) capacidade de consultar investigações relevantes em Psicologia ou áreas afins para apoiar o seu exercício profissional; 2) adotar as melhores práticas disponíveis na ciência psicológica; 3) apresentar a capacidade técnica de avaliar os impactos dos serviços por eles prestados; 4) atuar profissionalmente com base no conhecimento científico acumulado sobre a demanda (planejar, integrando dados de avaliação, intervenções psicológicas).

Os estágios básicos e supervisionados do curso de psicologia da Universidade Federal de Jataí, constituem-se formalmente como um dos poucos momentos em que as habilidades necessárias para atuação clínica são operacionalmente e efetivamente treinadas. Elencar essas competências permite uma abordagem diferenciada da ênfase em processos clínicos, normalmente explorada nos Serviços de Psicologia Aplicada (SPA), por meio da exposição direta ao campo de trabalho. Assim, um objetivo central de ensino deveria levar em consideração a formação de determinadas habilidades básicas advindas do treinamento em ciência, ao mesmo tempo em que essa prática aumenta a saliência das habilidades básicas de atuação profissional em contexto clínico. Portanto, os SPA deveriam ser melhor aproveitados do que simplesmente um espaço de exposição ao ambiente profissional. O SPA poderia ser um espaço para integração ciência e aplicação, utilizando a programação de habilidades científicas para oportunizar aos estudantes a discriminação de variáveis do contexto clínico e as habilidades profissionais importantes para esse contexto. O mote seria efetivamente criar uma área de transição, uma condição inicial ao treinamento profissional final. Assim, o principal objetivo seria oportunizar, por meio do exercício científico, que os próprios alunos cheguem às conclusões sobre as habilidades e competências

importantes para o exercício do estágio profissionalizante e da profissão. Acreditamos que, ao aguçar a busca pela evidência e oportunizar (gerar) saliência dos repertórios necessários à atuação clínica (que vão além do saber teórico), a disciplina tem a função de amplificar os eventos que devem ser levados em consideração no momento de atuação profissional real.

Isso está alinhado com as novas DCN e com pesquisas sobre ensino de psicologia que se preocupa com os resultados do processo de formação. Professores de Psicologia passam a se preocupar com o desenvolvimento de habilidades básicas para além do saber falar sobre as teorias. Heyes (1996), por exemplo, considera que é a manifestação dessas habilidades que tornam a formação em psicologia, distinta de outras profissões. A pesquisadora lista 13 habilidades básicas que deveriam ser estabelecidas e avaliadas nos formandos de Psicologia. Entre elas estão: literacia; numeracia; levantar literatura; “mensuração” (em um sentido lato, que não envolve necessariamente quantificar); consciência da importância da interação entre variáveis; resolver problemas (em sentido próximo ao de exercício de criatividade); avaliar criticamente; e pragmatismo. Há na literatura inclusive métodos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento dessas habilidades (KRUGER; ZECHMEISTER, 2001).

Nosso intento como professores analistas comportamentais, não é simplesmente o de ensinar a falar sobre, mas o como fazer. O objetivo é criar contexto para que os alunos exercitem interações e integrações de produção de conhecimentos e práticas, em busca da articulação desses repertórios. Portanto, objetiva-se desenvolver a capacitação científica, entendida como o “aprender a aprender” com o exercício profissional, “aprender a produzir conhecimento científico” em diferentes condições, e “aprender a usar habilidades científicas” como um mapa para a ação. O “aprender a aprender” e o “aprender a produzir” sobre os processos e fenômenos psicológicos, inclusive no que diz respeito da intervenção profissional, têm por finalidade a capacitação social (entendida como o relacionar-se com outras pessoas em diferentes contextos de forma a otimizar a qualidade dessas interações).

O relato de experiência que aqui se desenvolve, caracteriza-se como um exemplo de programação de uma disciplina que buscou integrar as considerações teóricas apresentadas ao longo do texto. A disciplina foi o Estágio Curricular Obrigatório Básico em Psicologia e Processos Clínicos, realizado no Serviço de Psicologia Aplicada, da UFJ, Goiás. Esse é o primeiro contato dos graduandos com o campo da prática em psicologia clínica. Historicamente, os alunos da UFJ queixavam-se da dificuldade de transposição teoria-prática, em conformidade com a análise de Barbosa et al. (2019). Não obstante, também verbalizavam anseios de serem expostos diretamente à prática (entrevistas clínicas) já nesta disciplina. Dessa forma, foi elaborado um plano de ensino que tivesse como característica a apresentação do campo de atuação, como também fazer com que os próprios alunos, por meio de habilidades básicas de pesquisa, produzissem as informações. Foi um meio de propiciar contato indireto com o contexto de atuação profissional e proporcionar a exploração de contextos e habilidades clínicas essenciais à atuação profissional (JONES; MEHR, 2007).

O planejamento integrou o conhecimento das habilidades básicas enumeradas por Jones e Mehr (2007) e Heyes (1996) à teoria comportamental de cunhas comportamentais. Cunha comportamental refere-se a repertórios específicos que permitem que novos repertórios sejam emitidos, os quais teriam baixa probabilidade sem a aquisição da cunha. Boudreault e Lessard (2020) argumentam que localizar as cunhas e buscar meios de desenvolvê-las deveria ser um dos principais objetivos de ensino, pois permitirá aos estudantes um repertório comportamental mais rico.

A primeira unidade do curso consistiu na apresentação da base teórica do MCP. A apresentação possibilitou aos alunos compreender a importância do exercício de habilidades científicas para a explorar as habilidades essenciais à prática clínica, assim como o contexto de exercícios dessas práticas dentro da universidade. Em termos de formação dos estudantes a apresentação da primeira unidade significou abrir um campo de circulação de conhecimentos que confrontavam os modelos tradicionais (BARBOSA et al., 2019; GONÇALVES, KIENEN; HAYDU, 2016; NÓBREGA; ANDRADE, 2017). Os alunos se mostraram afeitos e ansiosos à exploração do campo de trabalho por meio do exercício científico de obtenção de dados, que iriam respaldar suas práticas em semestre subsequente (estágio específico).

Alunos e professor definiram em conjunto os temas para o desenvolvimento das pesquisas, abstraídos da base teórica apresentada e das próprias percepções prévias dos alunos em relação ao campo. Os temas eleitos foram: a percepção da preparação dos estagiários para o campo clínico; a importância das habilidades interpessoais na atuação clínica; a importância e a relação entre os fatores específico e comuns na prática de psicologia clínica e; a análise e revisão dos prontuários do SPA e do seu preenchimento pelos estagiários. Esses temas se relacionam com o modelo MCP, uma vez que na literatura há evidências de que uma habilidade importante para o sucesso clínico advém dos repertórios envolvidos na relação terapêutica (fatores comuns) (CUIJPERS; REIJNDERS; HUIBERS, 2019; WAMPOLD, 2015).

A primeira estratégia educativa da segunda unidade foi a realização de um levantamento bibliográfico sobre seus temas. Os alunos foram orientados a escolher um ou mais artigos para serem compartilhados com os demais. Subsequentemente, cada aluno realizou apresentação e condução de um debate sobre seu tema. A estratégia favoreceu a emissão de cunhas comportamentais (habilidades específicas), tais como: interação cooperativa, empatia, articulação de diferentes informações de modo analítico, e de planejamento de estratégia de formulação de problemas e objetivos. Uma vez emitidos, esses comportamentos puderam ser contingenciados pelo professor, assim como pelos colegas (com a mediação do professor).

A instrução seguinte foi a formulação de problemas de pesquisa e confecção de objetivos. A título de exemplo, uma das alunas formulou o seguinte problema de pesquisa: qual a percepção de preparo para o início do estágio em psicologia clínica dos alunos do oitavo e décimo período? O objetivo geral, portanto, foi compreender a percepção dos alunos sobre o início da prática da clínica psicológica, em seus aspectos do ambiente acadêmico, pessoal e social.

Os objetivos específicos foram: investigar os significados dados pelos alunos à experiência do estágio; identificar a percepção do ambiente acadêmico (estrutura, condições, calendário, plano político pedagógico), identificar as percepções relacionadas às contribuições da supervisão de estágio. Orientados pelo problema, cada projeto foi discutido por todos, no sentido de se encontrar o(s) meio(s) mais viável(eis) para a produção de evidências sobre o tema. Semelhante à etapa anterior, os alunos apresentaram e discutiram aspectos metodológicos e logísticos sobre como responder suas perguntas e novamente o grupo funcionou com um catalisador, colaborando para que cada um encontrasse a melhor solução para sua pergunta.

A terceira unidade foi o trabalho de campo. Os alunos tiveram, entre outras coisas, que criar seus questionários e elaborar toda metodologia e análise. Esse exercício foi contexto para o exercício da criatividade. A criatividade é uma cunha comportamental (BOUDREAULT; LESSARD, 2020), importante para a atividade profissional uma vez que a atividade clínica é dinâmica. Em campo, as habilidades desempenhadas foram as estratégias de abordagem dos participantes, iniciação de *rapport*, e comportamento ético diante da coleta e análise de dados, todas relevantes para o trabalho clínico. As supervisões serviram para orientar os alunos nesses aspectos, por vezes sendo solicitado aos alunos que simulassem o repertório requerido (ensaios comportamentais). Uma vez obtidos os dados, a cunha comportamental foi o poder analítico, olhar para a informação e encontrar seus significados “ocultos”.

Em termos de vivência da atividade profissional, a programação da disciplina permitiu que aos alunos explorar e compreender os eventos (contextos), ações, emoções e contextos importantes para o exercício clínico. A experiência na disciplina criou condições para que os alunos tateassem os aspectos importantes da prática profissional. Uma vez discriminados os aspectos, eles estariam em condições de formular auto regras e assim melhor controlar e planejar suas interações e intervenções, inclusive reconhecendo suas ansiedades, medos e inseguranças, como parte constituinte dessa experiência formativa.

Durante o período de desenvolvimento da disciplina foi possível observar o engajamento dos alunos. Não só os alunos se declararam aliviados e satisfeitos com a oportunidade de aprenderem as habilidades importantes para a execução do estágio em psicologia clínica, sem que fossem explicitamente expostos à situação prática. Avalia-se que o contexto proativo, o respeito às motivações de cada estudante, criaram um ambiente propício à aprendizagem. O programa da disciplina (por meio do modelo MCP e integração pesquisa-prática) foi contexto para o desenvolvimento de cunhas comportamentais importantes. As habilidades científicas, importantes para o exercício clínico foram diretamente trabalhadas.

Acreditamos que os objetivos pedagógicos foram atingidos ao final da disciplina. Uma aluna abandonou a disciplina, mas não prestou esclarecimentos sobre seus motivos. Todas as tentativas de contato do professor com a aluna não foram bem sucedidas. Os demais alunos conseguiram concluir a tarefa com êxito, e declararam satisfação com a proposição e a forma com a qual a disciplina foi conduzida. Os alunos avaliaram a disciplina positivamente e relataram

que a experiência oportunizou o contato com a prática profissional, pois puderam colocar-se no papel do psicólogo, dos alunos de estágio e dos professores.

4. INTEGRANDO ESTÁGIOS BÁSICOS E ESPECÍFICO: MODELO PROCESSUAL DE ENSINO NA PERSPECTIVA CIENTISTA - PRATICANTE

A partir da década de 1980 o sucesso da psicoterapia passou a ser mais frequentemente relacionado à qualidade da relação terapêutica, do que fatores específicos de técnicas psicoterápicas (CUIJPERS; REIJNDERS; HUIBERS, 2019; SARTORI, 2014; WAMPOLD, 2015). Desde 1987, impulsionado pela obra de Kohleberg e Tsai, variáveis relativas ao terapeuta e a relação terapêutica (denominadas genericamente de variáveis, aspectos ou fatores inespecíficos), ganharam maior destaque, e além do comportamento do cliente, o comportamento do terapeuta e suas características pessoais passaram a ser objeto de análise (SARTORI, 2014; BITONDI; SETEM, 2007). Deste modo, a formação do terapeuta iniciante se ampliou, e além dos (a) conteúdos psicológicos teóricos, técnicos e academicamente formais; além das (b) habilidades e competências (cf. DCN) que compõem um conjunto de atitudes analíticas e de resolução ética de problemas, articuladas com o conhecimento formal adquirido ao longo da graduação; figuram-se como objetivos de ensino ao graduando, aspectos relacionados ao seu (c) autoconhecimento e outras habilidades pessoais.

O terapeuta, enquanto *Homo sapiens*, portanto, suscetível às influências filogenéticas, ontogenéticas e culturais, também pode ser influenciado por contingências de sua vida pessoal, cujas emoções, repertórios e valores podem interferir no processo terapêutico. Assim, a consciência por parte do terapeuta da possível influência de seus aspectos históricos sobre a conduta terapêutica faz do autoconhecimento, um elemento indispensável na formação do clínico, a fim de evitar prejuízos para o processo e relação terapêutica (BITONDI; SETEM, 2007; SARTORI, 2014). No que tange aos aspectos pessoais, a supervisão se insere como um recurso pedagógico com o papel de estabelecer e refinar a análise de comportamentos públicos e encobertos do graduando, a fim de promover o autoconhecimento e a instalação de habilidades pessoais. Têm-se por habilidades pessoais aquilo que Castanheira (2002) define como um conjunto diversificado de repertórios que variam desde chamar o cliente pelo nome, até respostas complexas e subjetivas, como ter equilíbrio emocional (SARTORI, 2014).

Todavia, a carência de pesquisas no campo da supervisão clínica acaba tornando essa atividade, principalmente a modelagem de autoconhecimento e aspectos pessoais, inacessível à comunidade acadêmica. Assim, os supervisores acabam por adotar estilos próprios e baseados em sua história clínica, de supervisor e/ou supervisionando, que julgam ser mais convenientes ao processo de supervisão do graduando (BITONDI; SETEM, 2007; MACHADO; BARLETTA, 2015; MOREIRA, 2003). A supervisão clínica, enquanto processo de ensino-aprendizagem, é um meio pelo qual os conteúdos e repertórios supracitados devem ser instaladas e refinados,

gerando mudanças no comportamento do graduando que possam ser observadas e avaliadas. O fato de a maioria das supervisões ser baseada no relato verbal de sessões feitas pelo aluno anteriores à circunstância de supervisão, e os limites decorrentes das interações verbais associado ao controle social, acabam por diminuir (se não prejudicar) as chances de observação e avaliação do repertório treinado no graduando (MACHADO; BARLETTA, 2015; MOREIRA, 2013). Restringir a supervisão ao relato verbal do graduando, pode privá-lo do aprendizado de aspectos de seus repertórios, e outros níveis de análise e intervenção são exigidos do supervisor como parte desse processo ensino-aprendizagem.

O princípio do estágio em psicologia figura-se como situação ansiogênica ao graduando, principalmente quando trata-se do estágio específico, onde o aluno passará por situações profissionais desacompanhado. Além disso fatores relativos ao comportamento do cliente (padrões opostos às estratégias terapêuticas, comportamentos agressivos e hostis, dependência emocional em relação ao terapeuta ou transtornos psiquiátricos, para dar alguns exemplos), dos colegas orientandos (em casos de orientações grupais ou grupos de intervenção), ou do próprio supervisor, podem ser aversivos. Sartori (2014, p. 98), traz uma excelente interpretação desse momento ansiogênico que o graduando vive, das contingências envolvidas no atendimento clínico e na supervisão. Em suas palavras,

“Geralmente, o primeiro atendimento desperta sentimentos diversos nos terapeutas iniciantes, sendo a ansiedade um sentimento preponderante e muito relatado no início dos atendimentos na clínica psicológica. Banaco (1993) aponta que atender é uma classe de repostas [SIC] que ainda não faz parte do repertório comportamental do terapeuta iniciante. Este o faz sob controle de regras do supervisor. Como este comportamento ainda não foi diretamente modelado, é incipiente, não sendo emitido de forma consistente na sessão. Além disso, as pressões para um bom desempenho podem gerar no terapeuta comportamentos de fuga-esquiva de possíveis críticas e más avaliações, por parte do supervisor, grupo de supervisão ou do próprio cliente. Comportar-se de forma a minimizar os confrontos e agradar o cliente durante o atendimento pode ser uma alternativa para manter o cliente em terapia e evitar punições por parte do próprio cliente, bem como, do supervisor”.

Inicialmente o graduando responde por regras (conhecimento teórico e/ou descrições do supervisor) ao mesmo tempo em que gradualmente se expõe aos atendimentos subsequentes. Assim controle pela contingência do atendimento clínico caso-a-caso, vão selecionando e refinando o repertório do graduando de interação com seu cliente, de modo tal que os reforçadores naturais (mudanças do comportamento do cliente) passam a controlar o comportamento da terapeuta (SARTORI, 2014).

Em resumo, há de se reconhecer que a supervisão requer do supervisor habilidades comuns no contexto terapêutico, nesse cenário, aplicado à relação com o supervisionando. Empatia, acolhimento, realização de análises funcionais do comportamento do graduando,

fornecimento de feedbacks claros, modelos e regras ao supervisionando, fazem parte daquilo que é esperado por parte do supervisor. Assim posto, de forma análoga ao que ocorre na clínica psicológica, onde o vínculo e a aliança terapêutica são os maiores preditores do sucesso terapêutico, vínculo e aliança entre supervisor e orientando são fundamentais para a boa condução do aprendizado. Portanto, o supervisor tem o duplo papel de (1) zelar pelo atendimento adequado e de qualidade prestado ao cliente (“terapia por mediador”, cf. VANDENBERGHE, 2001) onde são apresentadas regras para a ação do graduando junto ao cliente e (2) instalar e modelar repertórios no estudante relacionados à aspectos (a) teórico-técnicos, (b) habilidades e competências e (c) aspectos pessoais.

O segundo relato de experiência aqui descrito, deriva da oportunidade de ministrar as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório Específico I e II em Processos Clínicos, oferecidos respectivamente no primeiro e segundo semestre do ano. Ambos os estágios foram realizados no SPA da UFJ. A disciplina caracteriza-se como a apresentação do campo de atuação clínico por meio de situações reais de trabalho exigindo do estudante repertórios como estudo bibliográfico, coleta de informações por meio de entrevistas, aprofundamento de técnicas, confecção de relatórios, atendimento individual e/ou grupal, dentre outros.

Sabedor que a maioria dos estudantes viriam da experiência com o estágio básico (supramencionada) tendo passado pela supervisão inspirada no MCP, muitos elementos dessa experiência foram mantidos, a saber: o aprendizado com os pares, ao que passamos a denominar de “intervisão” (supervisões grupais com a promoção de um espaço de troca de experiências e sugestões vinda dos outros supervisionandos, onde estes também tinham a oportunidade opinar sobre as condutas e os casos atendidos pelos demais colegas); o fomento à articulação teoria-prática (busca por literatura de terapias baseadas em evidência, para os respectivos casos em atendimento); e o encorajamento de uma postura proativa frente a resolução de problemas (o planejamento criativo de estratégias para a coleta e organização de informações, a fim de se estabelecer análises funcionais, elaboração, execução e análise do plano terapêutico desenvolvido). Além disso, são aprimorados ou ensinados os já mencionados (a) repertórios teórico-técnicos, (b) habilidades e competências e (c) aspectos pessoais. Urge salientar a integração processual de ambos os estágios, pois esses três conjuntos de repertórios também foram explorados no Estágio Básico. O planejamento de ensino consiste justamente na exposição gradual dos estudantes às circunstâncias de atuação profissional, ampliando, complexificando e refinando cada vez mais os repertórios dos mesmos. O principal comportamento-alvo profissional a ser atingido é a formação de auto regras do tipo tracking, aquelas mais sensíveis às contingências. Acaso essa sensibilidade às contingências profissionais seja devidamente instalada, o terapeuta terá autoconhecimento, autonomia e ao final do processo, autoconfiança.

Mais uma vez o papel do orientador também se amplia, sendo ele próprio parte do processo ensino-aprendizagem. Nesse relato de experiência, participaram 4 alunos regularmente matriculados na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório Específico I e II em Processos Clínicos.

Como coordenador da atividade, um docente. O objetivo final é que cada estudante acompanhasse no mínimo 3 casos clínicos ao longo do ano letivo, sendo que ao menos um dos três casos deveria ser novo. Grosso modo, as unidades da disciplina eram divididas conforme o progresso do processo terapêutico, a saber: entrevistas clínicas iniciais; formulação do caso; estabelecimento de um plano terapêutico; execução e avaliação do plano terapêutico; documentação do processo terapêutico.

Na primeira supervisão com os orientandos o professor-terapeuta mescla seus papéis em prol da promoção de (a) segurança, (b) autoconhecimento e (c) modelos comportamentais para os discentes. Essa supervisão esteticamente assemelha-se mais a um grupo terapêutico (terapia de apoio), cuja função é promover um espaço de exposição - por parte dos alunos - de seus objetivos, anseios e medos, em uma atmosfera cooperativa e não punitiva. Essa primeira “sessão” de supervisão visa acolher e estabelecer o clima almejado ao longo do ano letivo, além de demonstrar aos estudantes (modelo), técnicas de acolhimento, estabelecimento de vínculo e aliança. Visto a ansiogenicidade dos primeiros atendimentos (cf. descrito por SARTORI, 2014), a implementação desse elemento estético e metalinguístico tem tripla função: (a) terapêutica na medida em que acolhe suas ansiedades, medos e fantasias, tornando-os mais conscientes dos mesmos. Os estudantes percebem que compartilham entre si essas experiências, e ao mesmo tempo que vulnerabilizam-se, apoiam-se mutuamente estabelecendo um clima de cooperação e amizade. (b) A função de autoconhecimento figura-se como um dos aspectos pessoais a serem ensinados. Posturas desagregadoras, confrontativas ou de autopromoção - caso emergem - são desafiadas e desencorajadas. É formulado que essa reatividade tipo “combativa” é uma topografia distinta da mesma classe luta-fuga. E se algum aluno a manifesta, é porque também se encontra ameaçado. O autoconhecimento aqui encontra elo na função terapêutica, em busca de uma postura colaborativa, e não competitiva entre os estudantes. (c) A função pedagógica, visto que o professor, ao promover essa “sessão de supervisão” provê modelo aos estudantes, além de buscar por uma boa aliança e vínculo para o trabalho acadêmico. A escuta e acolhimento promovido pelo professor, junto com a busca por uma aliança e vínculo de trabalho, são análogos à escuta, acolhimento, aliança e vínculo terapêutico que os estudantes devem realizar nas sessões clínicas iniciais.

Um processo que se dá ao longo de todo o semestre letivo, é o treino de auto-observação, pré-condição para o autorrelato das sessões clínicas realizadas pelos estudantes, e também pré-condição para o autoconhecimento. As perguntas do supervisor transcendem à perguntas relacionadas ao caso, e também buscam levantar as variáveis de controle dos comportamentos do próprio aluno, para aqueles controles que favorecem ou prejudicam sua atuação clínica. As perguntas ou descrições do supervisor e dos pares são condição para o desenvolvimento de autoconhecimento do graduando. Cabe ao supervisor realizar perguntas que promovam o autoconhecimento e enfatizem variáveis clínicas críticas das quais o comportamento de atentar-se do terapeuta deve estar sob controle (SARTORI, 2014).

As supervisões seguintes seguem conforme as unidades da disciplina. Outrossim, essas avançam e retrocedem individualmente, em função do momento de cada caso, e da evolução dos mesmos. Métodos auxiliares de ensino, que novamente confundem-se com estratégias terapêuticas, são utilizados, como naquelas supervisões sobre entrevista clínica inicial, onde “role-plays” são realizados ao mesmo tempo que feedbacks são prontamente apresentados, instruindo o estudante, modelando seus repertórios. Enfim, uma variedade de estratégias se impõe, desafiando também a criatividade do docente, mas sempre em vistas a ampliar o repertório dos estudantes. A atmosfera de respeito mútuo e troca de conhecimento, viabiliza que tanto docente quanto discentes acabem por oferecer modelos, encorajar debates, análises, discussões, percepções e trocas. Estes elementos, associado aos progressos terapêuticos dos casos atendidos, e da organização e documentação dos casos estudados favorecem a percepção de autonomia e autoconfiança por parte do aluno.

O sentimento de autoconfiança é subproduto de reforços decorrentes do bom desempenho daquele que se comporta (GUILHARDI, 2002). Ao supervisor cabe o reforço social relativo ao bom desempenho da articulação teoria-prática (balizado pelo MCP), ao mesmo tempo que promove autoconhecimento e autonomia por parte do graduando. Quando a articulação desses repertórios se instala e se mantém, têm-se as condições necessária para o exercício profissional ético, responsável em prol do desenvolvimento humano e social. Os repertórios de autoconfiança e autonomia se generalizam na medida em que as consequências reforçadoras contingentes às mudanças de comportamento do cliente, bem como o reconhecimento social de todo o grupo (grupo de supervisão e seus pares profissionais, bem como grupos que fazem parte do ambiente social do cliente) se fazem mais evidentes ao graduando. Esse é desafio que o supervisor de estágio encontra ao dedicar-se a essa tarefa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio esclarece como o Serviço de Psicologia Aplicada, e sua inserção no fluxo formativo de graduandos de psicologia, pode ser palco de proposições pedagógicas que estão ao mesmo tempo em acordo com as DCN, e desacordo com as práticas tradicionais de ensino. Adicionalmente, o artigo apresenta não só as possíveis metodologias e pressupostos subjacentes, mas os papéis e desafios presentes no cenário de formação profissional do graduando de psicologia. Se por um lado políticas públicas e clamor popular favoreceram a abertura do curso de psicologia na cidade de Jataí, por outro lado as limitações político-sociais tensionam a possibilidade na oferta do serviço de maior excelência e qualidade.

Esse contexto de dificuldades e tensões não exclui a necessidade da formação, em nível de excelência, dos estudantes matriculados na UFJ. Nesse cenário, enquanto os enfrentamentos contra a precarização e não reconhecimento do serviço são disputados, a formação do estudante acaba por exigir dos orientadores de estágio, por exemplo, criatividade e inovação no empenho

de seu papel. A articulação das DCN com os planos de curso e disciplina, e as rotinas de supervisão em atendimentos psicológicos realizados no SPA, exigem do professor a (re)descoberta do ofício de formação profissional dos estudantes, ao mesmo tempo em que busca garantir o impacto social esperado quando da implementação do curso.

Embora concordemos que o processo de construção da articulação das disciplinas de Estágio Básico e Específico seja autocorretivo, acreditamos que o objetivo central da formação dos estudantes tem sido alcançado. O ensino do autoconhecimento, autonomia e autoconfiança não é esvaziado do ensino dos “conhecimentos teóricos e atividades práticas que garantam competências e habilidades para a atuação ética e coerente do psicólogo em diferentes contextos” (UFG, 2014, p. 16). É certo que o aprimoramento desses repertórios se dá ao longo de toda uma vida profissional, mas temos clareza de que a articulação dos estágios tem sido fundamental para o estabelecimento dessas aprendizagens.

6. REFERÊNCIAS

ASSIS, C.L.; MATTHES, G.A.S. Representações sociais sobre a psicologia e o psicólogo em universitários de uma faculdade privada de Rondônia, Brasil. **Aletheia**, v. 43, p. 66-90, 2014.

BARBOSA, F.D.; LAURENTI, M.A.; SILVA, M.M. Estudo das percepções de alunos sobre o estágio em psicologia clínica. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 7, p. 23-24, 2013.

BERNARDES, J.S. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. num. esp., p. 216–231, 2012.

BITONDI, F.R.; SETEM, J. A importância das habilidades terapêuticas e da supervisão clínica: uma revisão de conceitos. **Revista Uniara**, v. 20, p. 203–212, 2007.

BORSEZI, C.S. et al. Representação social da psicologia e do psicólogo sob o olhar da comunidade de Assis/SP - Brasil. **Psicologia para América Latina**, n. 14, out., 2008.

BOUDREAULT, Alexis; LESSARD, Julie. Helping Teachers Manage Students' Externalizing Behaviors by Identifying Behavioral Cusps. **Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation**, v. 11, n. 1, p. 69-78, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Reestruturação e expansão das universidades federais: Diretrizes gerais**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 08 julho 2020.

CASTANHEIRA, S.S. O primeiro cliente a gente nunca esquece. In: GUILHARDI, H.J.; MADI, M.B.B.P; QUEIROZ, P.P.; SCOZ, M.C. (org). **Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento**, Volume 9. Santo André-SP: ESETec, 2002. Cap. 35, p. 357-366.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Superior. **Resolução 8/2004**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em 13 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Superior. **Resolução 5/2011**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 novembro 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1071/2019**: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 nov. 2020.

CUIJPERS, Pim; REIJNDERS, Mirjam; HUIBERS, Marcus JH. The role of common factors in psychotherapy outcomes. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 15, p. 207-231, 2019.

FAM, B.M.; FERREIRA NETO, J.L. Análise das práticas de uma clínica-escola de psicologia: potências e desafios contemporâneos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-16, 2019.

GONÇALVES, V.M.; KIENEN, N.; HAYDU, V.B. Formação científica e sua relação com a capacitação profissional do psicólogo. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 451-465, 2016.

GOODWIN, C.J. **História da psicologia moderna**. 2 ed. São Paulo-SP: Cultrix, 2005.

GUILHARDI, H.J. Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. In: BRANDÃO, M.J.; CONTE, F.S.C.; MEZZAROBA, S.M.B. (org). **Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor**. Santo André-SP: ESE Tec Editores Associados, 2002. Cap. 4, p. 47-68.

HAYES, N. What makes a psychology graduate distinctive?. **European Psychologist**, v. 1, n. 2, p. 130-134, 1996.

JONES, J.L.; MEHR, S.L. Foundations and assumptions of the scientist-practitioner model. **American Behavioral Scientist**, v. 50, n. 6, p. 766-771, 2007.

KRUGER, D.J.; ZECHMEISTER, E.B. A skills-experience inventory for the undergraduate psychology major. **Teaching of Psychology**, v. 28, n. 4, p. 249-253, 2001.

LANE, D.A.; CORRIE, S. **The modern scientist-practitioner: a guide to practice in psychology**. New York-NY: Routledge, 2007.

LEME, M.A.V.S.; BUSSAB, V.S.R.; OTTA, E. A representação social da psicologia e do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 1, p. 29-35, 1989.

LONG, C.G.; HOLLIN, C.R. The scientist–practitioner model in clinical psychology: a critique. **Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice**, v. 4, n. 2, p. 75-83, 1997.

LUCA, G.G. **Características de componentes de comportamentos básicos constituintes da classe geral de comportamentos denominada “avaliar a confiabilidade de informações”**. 2008. 707f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MACEDO, J.P.; DIMENSTEIN, M. Expansão e interiorização da psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 296–313, 2011.

MACHADO, G.I.M.S.; BARLETTA, J.B. Supervisão clínica presencial e online: percepção de estudantes de especialização. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 11, n. 2, p. 77–85, 2015.

MAREE, D.J.F. Burning the straw man: what exactly is psychological science?. **SA Journal of Industrial Psychology**, v. 45, n. 1, p. 1-5, 2019.

MAZER, S.M.; MELO-SILVA, L.L. Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 276–295, 2010.

MOREIRA, S.B.S. Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de terapia analítica do comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 157–170, 2003.

NÓBREGA, D.O.; ANDRADE, E.R.G. Entre grifos, esboços e rasuras: as representações sociais de psicólogo para estudantes de psicologia. **Psicologia Revista**, v. 26, n. 1, p. 143-168, 2017.

SANTOS, G.C.V.; KIENEN, N.; VIECILI, J.; BOTOMÉ, S.P.; KUBO, O.M. Habilidades e competências a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 131-145, 2009.

SARTORI, R.M. O papel da supervisão na formação de terapeutas comportamentais: estudo de caso. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 96–108, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS [UFG]. Ministério da Educação. **Projeto político pedagógico do curso de graduação em psicologia**. Jataí-GO, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/166/o/PPC_Psicologia_-_agosto._2014_doc.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2020.

VANDENBERGHE, L. Uma abordagem contextual da supervisão clínica. *In*: BANACO, R.A. (org.). **Sobre o comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de forma em análise do comportamento e terapia cognitiva**. Volume 1. 2. ed. Santo André: ARBytes, 1999. Cap. 47, p. 510-515.

WAMPOLD, Bruce E. How important are the common factors in psychotherapy? An update. **World Psychiatry**, v. 14, n. 3, p. 270-277, 2015.