

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem**

Cleiton José Senem

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA**

**BAURU
2021**

Cleiton José Senem

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA**

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de Doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Bauru –SP.

Orientação: Prof. Dr. Jair Lopes Júnior

BAURU
2021

Senem, Cleiton José.

Ensino e aprendizagem de classes de comportamentos de supervisão de estágio a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia / Cleiton José Senem, 2021
158 f.

Orientador: Jair Lopes Junior

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

1. Formação em psicologia. 2. Repertório de ensino. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Competência profissional. 5. Diretrizes curriculares nacionais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II Título

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CLEITON JOSÉ SENEM, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 14:00 horas, no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de CLEITON JOSÉ SENEM intitulada '**ENSINO E APRENDIZAGEM DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE PSICOLOGIA**'. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do Departamento de Psicologia / UNESP/Câmpus de Bauru, Profa. Dra. MARIA DE JESUS DUTRA DOS REIS (Participação Virtual) do Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Profa. Dra. FABIANA MARIS VERSUTI (Participação Virtual) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Universidade de São Paulo, Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO (Participação Virtual) da Área de Ciências Humanas / Centro Universitário Sagrado Coração/UNISAGRADO, Profa. Dra. ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU (Participação Virtual) do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, o discente recebeu o conceito final: **APROVADO**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final deste trabalho de pesquisa, o sentimento que me toma é de agradecimento a todos que fizeram parte da minha história pessoal e acadêmica.

Em primeiro lugar, e antes de tudo, agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as experiências que me fizeram um ser humano melhor, além de me proporcionar a profissão de educador e a missão de pai e esposo.

Em segundo lugar, pela minha família, pais, irmãos, esposa e filhos, que sempre estiveram ao meu lado, mesmo nos momentos de ausência necessários no percurso da pesquisa, incentivando-me durante todo esse processo de formação acadêmica.

Em terceiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Jair Lopes Júnior, por toda a orientação e paciência durante os quatro anos de realização da pesquisa. Suas orientações foram fundamentais no delineamento da pesquisa e na condução deste trabalho. Seu suporte e apoio nos momentos de desânimo foram alento para dar continuidade à pesquisa.

Em quarto lugar, aos amigos e colegas de trabalho, professores do curso de psicologia e coordenadores do UNISAGRADO, direção de área, professores e equipe diretiva do Colégio São José, por serem apoiadores incondicionais do ser humano, da pesquisa e da produção do conhecimento.

Em quinto lugar, às Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração, por todo o incentivo na minha vida profissional; de forma especial, por todo o apoio para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aprofundamento do saber docente.

Em sexto lugar, aos membros da banca de qualificação e de defesa pela gentileza, compartilhamento do conhecimento e pelas sugestões, tendo em vista a qualificação deste trabalho, de forma especial à Prof.^a Dr.^a Maria de Jesus Dutra do Reis, Prof.^a Dr.^a Fabiana Maris Versuti, Prof.^a Dr.^a Ketilin Mayra Pedro e à Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Moreira Almeida Verdu.

Em sétimo lugar, aos colegas e membros do grupo de pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagens Profissionais em Contextos Educacionais, Esportivos e de Saúde, pelas contribuições, apontamentos e indicações ao longo deste trabalho.



“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.”

*“O professor não pode realmente ensinar,
apenas ajudar o aluno a aprender”*
(SKINNER, 1972, p. 1).

SENEM, Cleiton José. **Ensino e aprendizagem de classes de comportamentos de supervisão de estágio a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia**. 2021. 158f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (DCN-P), 2011, preveem que o estudante desenvolva competências profissionais, garantindo a sua atuação em diferentes áreas de trabalho. Todavia, as diretrizes não têm sido utilizadas pelos docentes como documento subsidiador para o planejamento das condições de ensino. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver e avaliar condições de interação colaborativa, em ambiente de supervisão de estágio, promovendo a aprendizagem profissional do aluno, fundamentada nas competências preconizadas nas DCN-P. A pesquisa é caracterizada como um delineamento de sujeito único e teve como participante uma professora supervisora de estágio e uma turma com seis alunas do último ano do curso de psicologia. A coleta de dados foi desenvolvida em duas fases durante o ano de 2019. Enquanto na primeira fase o pesquisador buscou identificar as estratégias de ensino utilizadas pela docente, na segunda fase foi realizada uma intervenção, tendo em vista sistematizar o processo de ensino fundamentado nas competências previstas nas DCN-P. Os resultados apontam que, na primeira fase, a docente apresentou dificuldades e incertezas ao identificar as aprendizagens das estagiárias, mas, na segunda fase, após a realização de um planejamento estruturado com objetivos finais e intermediários, as aprendizagens foram identificadas com maior facilidade. Também foi possível identificar 10 repertórios comportamentais emitidos pela professora durante toda a pesquisa. Entre a primeira e a segunda fase, após o planejamento conjunto entre a docente e o pesquisador, houve mudanças nos procedimentos emitidos pela professora, sendo menos diretiva na indicação das estratégias que poderiam ser utilizadas pelas estagiárias durante os atendimentos. A partir da segunda fase, por indução do pesquisador, a docente começou a correlacionar os objetivos comportamentais intermediários e finais com as competências previstas nas Diretrizes Curriculares. Conclui-se que a interação entre o pesquisador e a docente, mediada pela autoscopia e pelo uso recursivo de perguntas reflexivas sobre a prática docente, promoveram condições para que a supervisora planejasse, de forma sistemática, o processo de ensino e de

aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de novos repertórios de ensino e evidenciando a aprendizagem das competências preconizadas nas diretrizes.

Palavras-chave: Formação em psicologia. Repertório de ensino. Ensino e aprendizagem. Competência profissional. Diretrizes curriculares nacionais.

ABSTRACT

The National Curricular Guidelines for Psychology Courses (DCN-P), 2011, aim students to develop professional skills, guaranteeing their performance in different work areas. However, professors have not used these guidelines as a support document for the conditions of planning teaching. This study aimed to develop and evaluate collaborative interaction conditions in an environment of internship supervision to promote professional learning based on the skills provided in the DCN-P. This research had a single-subject design, and its participants were an internship supervision professor and a six-student class from the last year of the Psychology undergraduate course. Data collection occurred in two phases in 2019. In the first phase, the professor's teaching strategies were identified; in the second phase, an intervention was carried out to systematize the teaching process based on the skills provided in the DCN-P. In the first phase, results showed the professor had difficulties and uncertainties identifying the interns' learnings. In the second phase, after a structured plan with intermediate and final objectives, the professor could identify learning more easily. It was also possible to identify ten behavioral repertoires performed by the professor throughout the research. Between the first and second phases, after planning conducted jointly by the professor and the researcher, there were changes in the professor's procedures. She was less directive in indicating strategies that could be used by the interns during their meetings. From the second phase, the professor, induced by the researcher, began to correlate the intermediate and final behavioral objectives with the abilities provided in the Curriculum Guidelines.

Keywords: Psychology internship. Teaching repertoire. Teaching and learning. Professional competence. National Curriculum Guidelines.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica da primeira fase de coleta de dados	65
Figura 2: Representação gráfica da segunda fase de coleta de dados	65
Figura 3: Estagiária descrição do conceito (DCAC)	84
Figura 4: Supervisora Fornece Instrução (REGE).....	84
Figura 5: Estagiária solicita esclarecimentos (ESEC)	85
Figura 6: Supervisora Solicita Procedimentos (SSPO)	85
Figura 7: Estagiária - prováveis comportamentos (DPCE)	86
Figura 8: Supervisora solicita esclarecimentos (ESC)	86
Figura 9: Supervisora elogia (ELO)	87
Figura 10: Supervisora interpreta comportamento do cliente (INTC)	87
Figura 11: Estagiária Interpretação do comportamento do cliente (EINC).....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos repertórios comportamentais emitidos pela Professora.....	89
Tabela 2 -Índice de concordância entre juízes independentes - fase 1	91
Tabela 3 - Índice de concordância entre juízes independentes - fase 2.....	91
Tabela 4 - Síntese dos comportamentos intermediários, das competências e dos repertórios emitidos pela professora supervisora.....	93
Tabela 5 - Planejamento do pesquisador e supervisora para o segundo semestre.....	147

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.....	23
Quadro 2 - Síntese dos procedimentos e objetivos para cada fase da coleta de dados.....	59
Quadro 3 - Protocolo de planejamento de Ensino	76
Quadro 4 - Expectativas de aprendizagem previstas pela professora supervisora	103

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APA - Associação de Psicologia Americana.

ASPPB - Associação dos Conselhos Estaduais e Provinciais de Psicologia.

CFP – Conselho Federal de Psicologia.

DCN- P – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

PS – Professora Supervisora.

PPC – Projeto Pedagógico do Curso.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1. INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Breve histórico das Diretrizes para a formação dos psicólogos brasileiros	20
1.2 O estágio supervisionado em psicologia como condição de ensino e aprendizagem.....	26
1.2.1 Estágio como desenvolvimento de competências	26
1.2.2 Supervisão de estágio baseada em competências e em evidências	29
1.2.3 Estágio como aprendizagem.....	30
1.2.3 Estágio como momento de integração entre teoria e prática.....	33
1.2.4 Comportamento do supervisor durante o estágio	34
1.3.5 A relação supervisor-aluno durante o estágio.....	39
1.3.6 Críticas ao estágio em psicologia	39
1.3 O ensino e a aprendizagem na Análise do Comportamento.....	43
1.4 Autoscopia como meio para o desenvolvimento do repertório profissional docente.....	48
3. OBJETIVO	55
3.1 Objetivo geral	55
3.2 Objetivos específicos.....	55
4. MÉTODO	56
4.1 Participantes	57
4.2 Local	57
4.3 Procedimentos éticos	58
4.4. Material: instrumento para coleta de dados.....	58
4.5 Procedimentos de coleta dos dados	58
5. RESULTADOS	68
5.1 Entrevista inicial com a professora supervisora	68
5.2 Descrição dos vídeos e dos repertórios emitidos pela supervisora na fase 1.	69
5.3 Repertórios emitidos pela professora supervisora na fase 1	71
5.4 Resultados das entrevistas realizadas na fase 1 após a autoscopia.....	73
5.5 Resultados da Fase 2 da coleta de dados	76
5.5.1 Entrevista com a professora supervisora: planejamento do estágio segundo as DCN-P.76	
5.5.2 Descrição dos vídeos e identificação dos repertórios emitidos pela docente	77
5.5.3 Resultados da entrevista após a autoscopia	80
5.5.4 Identificação das competências previstas das Diretrizes curriculares.	82

5.5.5 Identificação dos repertórios emitidos tanto pela docente quanto pelas estagiárias segundo Moreira (2003).....	83
5.5.6 Repertórios comportamentais emitidos pela supervisora durante toda a coleta de dados	88
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	95
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professor Supervisor)	121
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (estagiárias)	124
APÊNDICE C - Roteiro: Entrevista inicial com a professora supervisora	127
APÊNDICE D - Protocolo de planejamento e desenvolvimento de competências.....	128
APÊNDICE E – Repertório de comportamentos realizados pela professora supervisora	129
APÊNDICE F - Protocolo de planejamento e desenvolvimento de competências	147
ANEXO A - Parecer do comitê de ética.....	151
ANEXO B - Categorias comportamentais para supervisor e estagiário adaptado de Moreira (2003)	154

APRESENTAÇÃO

A presente tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru-SP, está vinculada à linha de pesquisa 1: Aprendizagem e Ensino, que tem por objetivo desenvolver pesquisas criando condições de ensino em diferentes contextos e populações, nas dimensões teóricas, metodológicas e aplicadas a situações educacionais.

A preocupação com as questões do Ensino e da Aprendizagem surgiram quando desenvolvi a pesquisa de mestrado neste mesmo programa, discutindo a formação dos estudantes de psicologia no tocante às questões da sexualidade (SENEM, 2015). A formação do psicólogo para trabalhar profissionalmente sobre as questões da sexualidade fizeram-me pensar necessariamente nas aprendizagens que foram desenvolvidas durante o tempo de formação. A reflexão sobre as condições de ensino ganharam pauta e me motivaram para o desenvolvimento desta pesquisa.

O ingresso como docente no ensino superior ocorreu conjuntamente à realização da pesquisa de mestrado. O início da docência traz inúmeras dificuldades, provocações e necessidades. O planejamento das aulas, a utilização de diferentes métodos de ensino, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos tornou-se, aos poucos, uma questão pessoal que exigiu novas habilidades e necessidades de aprofundamento. Diante dessas necessidades, um novo *locus* de pesquisa e de trabalho foi se apresentando e exigindo novas respostas.

No ano de 2016, fui convidado a assumir a coordenação do curso de psicologia no qual trabalho. Junto com esse novo cargo novas preocupações e questionamentos também surgiram. O trabalho na coordenação exige reflexão crítica e analítica, tendo em vista identificar e analisar as diferentes facetas que constituem o dia a dia e o organograma do funcionamento de um curso. A coordenação exige um olhar para as inúmeras interações que ocorrem no processo formativo, a saber: ensino, pesquisa e extensão, a relação ensino e aprendizagem; a interação aluno-professor; aluno-aluno; professor-professor; coordenação-professor-aluno; a mediação do curso com a instituição e a equipe diretiva, administrativa e pedagógica, além de planejar condições que proporcionem uma formação profissional ética e competente.

A busca de referências teóricas e de pesquisas que pudessem subsidiar a minha prática enquanto coordenador e também como professor me levaram a perceber que, embora as Diretrizes Curriculares para a Formação do Profissional da Psicologia (DNC-P) estejam em

processo de mudança (2019), alguns problemas se perpetuam. De forma geral, os cursos de psicologia não têm preparado adequadamente os seus estudantes para uma atuação profissional, isso porque o ensino ainda se encontra focado demasiadamente nos conteúdos e não no desenvolvimento de habilidades e competências. Outra questão que chama a atenção é a falta de formação metodológica para o ensino da psicologia, considerando que muitos professores possuem pós-graduação *lato e stricto sensu*, porém não são formados em licenciatura.

Pensando especificamente na formação dos futuros psicólogos, considera-se que o estágio é um momento importante e privilegiado de ensino, devido à proximidade e possibilidade direta de interação entre o professor supervisor e os discentes, favorecendo o desenvolvimento de competências do futuro psicólogo. Todavia, é importante perguntar: como os estágios estão sendo planejados e desenvolvidos? Quais são as competências necessárias para ser um supervisor de estágio? Existe algum momento, durante o processo formativo em programas de especialização, mestrado ou doutorado, que tem preparado os profissionais de psicologia para essa atuação? O professor, ao planejar o estágio, tem utilizado como referência as Diretrizes Curriculares para a formação do psicólogo brasileiro?

Todos esses questionamentos me levaram a pensar em um projeto que fosse, ao mesmo tempo, a realização de uma pesquisa de doutorado, mas também a possibilidade do desenvolvimento de condições práticas e metodológicas de ensino que pudessem contribuir e qualificar o trabalho docente, tendo em vista a sua atuação profissional como supervisor de estágio.

Nesse sentido, o presente trabalho está dividido em 6 capítulos. No primeiro, é apresentado um breve histórico das diretrizes curriculares para a formação dos psicólogos brasileiros. Em seguida, o estágio supervisionado é apresentado como uma importante condição de ensino e de aprendizagem, especialmente como momento singular para o desenvolvimento de competências. Ainda neste mesmo momento, o processo de ensino e de aprendizagem é apresentado à luz da Análise do Comportamento, referência teórica adotada na pesquisa. Por fim, a autoscopia é apresentada como meio que tem sido utilizado por diversas pesquisas, no intuito de promover o desenvolvimento do repertório profissional docente.

No segundo capítulo, é apresentada a justificativa da pesquisa e sua importância no processo de construção de um modelo de planejamento das condições de ensino, durante o estágio em psicologia, de tal forma que as Diretrizes Curriculares para a Formação dos Psicólogos sejam a base para a identificação de competências que deverão ser desenvolvidas durante o estágio.

No terceiro capítulo são apresentados o objetivo geral e os específicos da pesquisa e, no quarto capítulo, o método é descrito, constituindo-se como um delineamento de sujeito único, desenvolvido com uma professora supervisora de estágio em Análise do Comportamento, em uma instituição privada do interior do estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases e utilizou a autoscopia e a entrevista de forma recursiva como principais instrumentos para a coleta de dados.

No capítulo 5, são descritos os resultados da pesquisa. Para tanto, foi selecionado um vídeo de cada fase e etapa, devido à repetição dos padrões emitidos tanto pela supervisora quanto pelas estagiárias. No capítulo 6, são discutidos os principais resultados evidenciados na primeira e na segunda fase da coleta de dados, sendo destacadas as principais mudanças identificadas no comportamento da professora supervisora, que ocorreram devido às condições propostas pelo pesquisador. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Breve histórico das Diretrizes para a formação dos psicólogos brasileiros

A formação do psicólogo, no Brasil, tem sido objeto de debates antes mesmo da sua regulamentação pela lei 4.119, de 27 de agosto de 1962. O primeiro projeto para um curso de Psicologia data de 1932, no Rio de Janeiro, proposto por Waclaw Radecki. O curso tinha duração de quatro anos, sendo compreendido em três etapas: a) psicologia geral; b) psicologia diferencial e coletiva; c) psicologia aplicada à educação (CFP, 2018).

Por meio do Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, foi estabelecida a obrigatoriedade da disciplina Psicologia Aplicada à Educação para que o psicólogo pudesse receber o diploma de licenciado. A portaria nº 272, de 13 de abril de 1946, do Ministério da Educação e Saúde, regulamentou os diplomas de especialização surgindo, assim, a atuação do psicólogo nas áreas clínicas, do trabalho e da educação (CFP, 2018).

Em 1950, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, são criados dois cursos de psicologia que foram importantes para a futura regulamentação, tanto dos cursos, quanto da profissão no país. Em 1954, a Associação Brasileira de Psicotécnica, hoje Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, enviou ao Ministério da Educação (MEC) um memorial solicitando a regulamentação da profissão, assim como um anteprojeto de currículo para a formação em psicologia (CFP, 2018).

No ano de 1958, foi apresentado um projeto de lei sobre a formação, mas, em 1959, a Associação Brasileira de Psicólogos e a Sociedade de Psicologia de São Paulo apresentaram um substituto para esse projeto, que estabelecia a formação para bacharelado e para licenciatura, sendo este último com 800 horas anuais de estágio supervisionado.

Na década seguinte, com o parecer do Conselho Federal de Educação nº 403, aprovado em 19 de dezembro de 1962, foi estabelecido o currículo mínimo, que previa três terminalidades para o curso: 1) licenciatura (4 anos); 2) bacharelado (4 anos); 3) formação de psicólogo (5 anos) (CFP, 2018).

Na década de 1970, a psicologia passou por um processo de expansão, momento este marcado pela ditadura militar e pela reforma universitária (Lei 5.540/1968), que promoveu maior abertura para oferecimento de diferentes cursos no ensino superior brasileiro. A década de 1990 foi marcada pela preocupação com a formação profissional dos psicólogos. Em 1992, houve o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos, no qual se

discutiram os princípios norteadores da formação e de que forma esses princípios poderiam ser contemplados no currículo e nos estágios (CFP, 2018).

Nesta mesma década, houve o encontro de Serra Negra (1994), que propôs os seguintes princípios norteadores:

a subjetividade compreendida no entrelaçamento de suas múltiplas dimensões; compromisso social e ético com a realidade brasileira; a pluralidade de aportes teóricos, campos e práticas; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; a postura reflexiva (CFP, 2018, p. 12).

No ano de 1995, o Ministério da Educação instituiu uma comissão de especialistas no ensino de psicologia, com a finalidade de elaborar as diretrizes curriculares para a graduação, em substituição ao currículo mínimo. Em 1996, o II Congresso Nacional de psicologia produziu um documento sobre a formação, discutindo, entre outros temas, os estágios profissionais. A Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1996, convocou as instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares, que seriam elaboradas por especialistas, pensando, agora, no perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estrutura, estágios e atividades complementares, em conexão com a avaliação institucional (CFP, 2018).

Para realizar essa atividade, foi nomeada uma segunda comissão que, no momento da elaboração das diretrizes, não levou em conta o trabalho das comissões anteriores nem as deliberações demandadas pela categoria. Consequentemente, houve um grande período de discussão entre os psicólogos e os representantes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que durou aproximadamente sete anos, chegando ao consenso de uma formação generalista, com ênfases curriculares, que seriam concentradas nos estudos e estágios em pelo menos dois domínios da psicologia, assim como a terminologia de formação em psicologia. O resultado dessas conclusões foi publicado por meio da Resolução CNE/ CES nº 8, de 07 de maio de 2004, sendo a licenciatura incorporada ao projeto e regulamentada em 2011, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais foram novamente publicadas (CFP, 2018).

Recentemente, o Conselho Federal de Psicologia escolheu o ano de 2018 para discutir a formação profissional, indicando a necessidade da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal reflexão foi sustentada nos diversos debates sobre a formação do psicólogo surgidos antes mesmo da regulamentação da profissão no Brasil e que permanecem até os dias atuais (CRP, 2018).

O Currículo Mínimo foi o primeiro documento utilizado para orientar a formação do Psicólogo entre os anos de 1963 a 2004. A partir da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (DCN-P), em 2004, sendo revista em 2011, a formação

dos psicólogos deixou de primar pela para transmissão de conteúdos e informações, tendo como principal objetivo desenvolver “habilidades” e “competências” (VIEIRA, *et al.* 2009; VIEIRA-SANTOS, 2016).

No dia 13 de setembro de 2018, a Resolução 597/18 do Conselho Nacional da Saúde aprovou a minuta com as novas diretrizes para a formação dos psicólogos no Brasil. Tal documento foi produzido no “Encontro Nacional do Ano da Formação em Psicologia”, realizado em Brasília, após 118 reuniões preparatórias, além de ter permanecido disponível para consulta pública. A revisão das diretrizes foi uma ação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), entre outras instituições.

Esse processo de revisão das diretrizes aponta para uma necessidade de reflexão crítica sobre o processo de formação do psicólogo no Brasil. Todavia, alguns questionamentos se colocam, tais como, por exemplo: quais são os problemas encontrados nas diretrizes de 2011? As diretrizes, de fato, têm sido utilizadas para fundamentar as estratégias de ensino e a formação do psicólogo brasileiro? Quando o docente realiza o planejamento das aulas, ele se orienta pelas diretrizes, desenvolvendo as competências e habilidades previstas? Existem pesquisas desenvolvidas e aplicadas que apontam para a necessidade de reformulação das diretrizes?

Uma pesquisa realizada por assunto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os descritores: “diretrizes curriculares” AND “psicologia”, identificou nove pesquisas sobre o tema nos últimos dez anos. Utilizaram-se como critério de inclusão, as pesquisas que investigaram e problematizaram as diretrizes curriculares da psicologia. Após a leitura do resumo, três pesquisas foram excluídas por não abordarem diretamente as DCN-P. Entre estas pesquisas, duas foram na Universidade Federal de Goiás (UFG), duas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e uma na Universidade Federal de São Carlos.

Entre as pesquisas, três foram dissertações e três teses de doutorado. Duas pesquisas foram realizadas em Programas de Pós-Graduação de Educação ou gestão de Processos Institucionais, três pesquisas em Programas de Pós-graduação em Psicologia e uma no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de Processos Institucionais. As pesquisas foram realizadas entre os anos de 2014 e 2017, conforme é possível observar na tabela abaixo.

Quadro 1 - Pesquisas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

Ano	Título	Autor	Programa	Método
2014	Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos.	CAMPOS, M.	Doutorado em Educação - Universidade Federal de Goiás	Revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista com coordenadores e professores.
2014	Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo	TIZZEI, R. P.	Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Pesquisa documental e entrevista com coordenadores de curso.
2015	Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia.	SILVA, D. O	Mestrado em Educação - UFG	Pesquisa documental.
2015	Serviços-escola de psicologia do Rio Grande do Norte: formação profissional e política pública de saúde em debate.	GOMES, M.A. F.	Doutorado em Psicologia - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Pesquisa de levantamento realizada por meio de entrevistas com supervisores de estágio, de campo, assim como questionários com os estagiários e egressos.
2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de psicologia: aproximações e distanciamentos dos projetos pedagógicos de curso.	FENERICH, M.E.A.	Dissertação - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos	Pesquisa documental.
2017	Análise de um serviço-escola de psicologia de uma instituição federal de ensino superior.	LEAL, L.C.	Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pesquisa documental, observação sistemática, consulta ao banco de dados e entrevistas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Campos (2014) realizou uma pesquisa intitulada *Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos*, cujo objetivo foi investigar as políticas de formação em psicologia em Goiás, por meio das matrizes curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC). A pesquisa se caracterizou como uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista com coordenadores e professores. Os resultados apontaram os avanços das diretrizes, ampliando a compreensão da formação de habilidades e competências, superando a concepção do currículo mínimo focada no conteúdo. Porém, a pesquisa apontou limitações como: se a DCN-P tem uma proposta generalista, não pode apenas considerar o método experimental como a única forma de produção de conhecimento em psicologia, como é citado no artigo 9. As DCN-P também não abordam, de forma orgânica, o ensino, a pesquisa e a extensão, destacando sobremaneira o ensino. Outro aspecto destacado nessa pesquisa foi que as DCN-P são, frequentemente, pouco discutidas e estudadas nos cursos das instituições públicas e, nas instituições privadas, as mudanças nos processos formativos são realizadas sem a participação dos professores e discentes.

Tizei (2014), em sua tese *Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo*, propôs uma reflexão sobre a formação do psicólogo a partir das ênfases curriculares e do perfil dos cursos da região de Campinas. Seu objetivo foi compreender e analisar a formação de psicólogos escolares a partir das mudanças curriculares apresentadas nos Projetos Pedagógicos de cursos na região metropolitana de Campinas-SP. A partir de uma análise da psicologia crítica, a autora discutiu o pouco espaço existente nos cursos de formação para a área da psicologia escolar, assim como a influência exercida pela ideologia capitalista nos cursos de instituições privadas, prevalecendo a lógica do mercado sobre as necessidades pedagógicas requeridas pelas DCN-P. Nesse sentido, a autora afirma que as DCN-P não possuem influência necessária sobre a formação dos futuros psicólogos.

Silva (2015), em sua pesquisa intitulada *Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia*, analisou os aspectos da formação em psicologia a partir, especialmente, das DCN-P, entre outras produções bibliográficas. O autor contextualizou a sua pesquisa nas contradições existentes no cenário mundial e educacional brasileiro, entre a década de 80 e 90. Dentro da perspectiva das Diretrizes, o autor questionou a utilização dos conceitos habilidades e competências, pois evidenciam pressupostos da lógica do mercado capitalista, que exigem trabalhadores hábeis e competentes, necessários para uma reestruturação produtiva, que requer cada vez mais profissionais qualificados. Silva (2015) também apontou, em seu trabalho, a ausência de dados e pesquisas sobre o impacto das Diretrizes na formação do psicólogo no

Brasil, assim como a ausência de debates sobre a formação após a promulgação das diretrizes (2004 e 2011).

Gomes (2015), em sua pesquisa *Serviços-escola de psicologia do Rio Grande do Norte: formação profissional e política pública de saúde em debate*, teve como objetivo analisar o funcionamento dos Serviços-Escola de Psicologia em Natal – RN, tendo em vista a formação dos futuros psicólogos e suas intervenções no SUS. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos docentes e gestores conhecem as DCN-P, porém o mesmo documento é desconhecido pelos supervisores de campo. Uma das críticas propostas pela autora foi a de que as DCN-P trazem mudanças ao introduzirem os conceitos de Habilidades e Competências, porém a utilização apenas de novos conceitos ou vocabulários, sem indicar as consequências diretas para a prática formativa, não se demonstram efetivos. Em sua análise, permanece uma formação tradicional, individualista, voltada para a atuação clínica individual, com atuação isolada de outras instâncias ou profissionais, com raras práticas interdisciplinares e poucas ferramentas para a atuação junto a políticas públicas, de forma coerente com as demandas sociais. Ainda segundo Gomes (2015), em grande parte, os Serviços Escolas de Psicologia do Rio Grande do Norte ainda não oferecem a formação adequada aos futuros psicólogos, de acordo com as DCN-P, com a possibilidade de intervenção em diferentes contextos.

Fenerich (2015), no estudo *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de psicologia: aproximações e distanciamentos dos projetos pedagógicos de curso*, analisou os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em psicologia em instituições públicas do estado de São Paulo, à luz das DCN-P. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de reformulação e atualização dos projetos pedagógicos dos 6 cursos analisados, superando as práticas ainda cristalizadas na perspectiva do currículo mínimo. Nesse sentido, a pesquisadora apontou que alguns cursos possuem compreensões tradicionais de ensino, compreendendo-o como transmissão de conhecimentos, tendo o aluno o papel passivo no processo de aprendizagem e o currículo organizado em disciplinas fragmentadas. A descrição do processo de avaliação está ausente na metade dos PPCs dos cursos. Metade dos cursos também não possui uma proposta clara em seus projetos formativos, indicando a necessidade de formação dos psicólogos para o trabalho na perspectiva da saúde e do SUS. Outro questionamento de Fenerich (2015) é a necessidade de maior conhecimento por parte dos professores e coordenadores de curso das DCN-P, proporcionando melhores condições de formação para os futuros psicólogos. Sugere-se que a elaboração do currículo prime pela interdisciplinaridade, pela articulação entre teoria e prática, a relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão,

fomentando o desenvolvimento das competências necessárias para uma atuação profissional crítica e reflexiva.

Por fim, Leal (2017), em sua dissertação de mestrado com o título *Análise de um serviço escola de psicologia em uma instituição federal de ensino superior*, analisou o Serviço de Psicologia Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a partir das DCN-P, como o principal espaço de práticas no processo de formação do psicólogo. Entre as críticas ressaltadas pela autora, embora as DCN-P tenham exigido novas habilidades e competências, há uma hegemonia de serviços oferecidos pelas clínicas-escolas voltados para a psicoterapia individual, indicando que a oferta de serviços realizados não contempla a diversidade de possibilidades no campo da psicologia. Leal (2017) também resalta que existe uma lacuna nos cursos com oferecimento de serviços tradicionais e cristalizados, fato este que indica um desconhecimento ou até mesmo um afastamento em relação às propostas das DCN-P e os PPCs.

É possível identificar, nos trabalhos descritos, acima que, de forma geral, eles se constituem como pesquisas documentais ou de levantamento, que pontuam as dificuldades e lacunas apresentadas na implementação das DCN-P, como subsídio da prática docente ou mesmo na elaboração dos PPCs. Considerando a escassez dos trabalhos realizados até o momento, além da inexistência de pesquisas que buscam subsidiar o fazer docente no processo de ensino, esta tese desenvolve um procedimento de ensino criando condições por meio das quais o docente poderá planejar o seu trabalho no ensino de competências profissionais.

Esta pesquisa desenvolvida no estágio supervisionado tem como escopo o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício profissional do psicólogo. Nesse intuito, propõe intervenções e contribui com o processo de superação de uma formação sustentada num modelo de ensino, cuja finalidade é a transmissão de conteúdos ou de informações, para outro que busque desenvolver competências, isto é; voltado para a capacidade de intervir e transformar a realidade. Por isso, espera-se que os estagiários não possuam apenas a capacidade de falar sobre as intervenções, demonstrando conhecer conceitos ou técnicas, mas, especialmente, de intervir, promovendo mudanças que contribuam com a diminuição dos sofrimentos e dificuldades dos seus clientes.

1.2 O estágio supervisionado em psicologia como condição de ensino e aprendizagem

1.2.1 Estágio como desenvolvimento de competências

Historicamente, a prática de estágio em psicologia foi estabelecida desde a regulamentação da profissão no país, pela lei 4.119, de 27 de agosto de 1962, sendo um importante momento de articulação teoria-prática, assim como de exercício profissional (SEI; PAIVA, 2011). Complementando tal compreensão, a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, estabeleceu o estágio como “ato educativo escolar supervisionado” (art 1º), desenvolvido no âmbito do trabalho profissional, sendo este um momento de formação estendida (SANTANA, *et al.* 2016).

Para o Conselho Federal de Psicologia (2013) o estágio é um momento de aprendizagem na prática, sendo um *continuum* entre o exercício profissional e a formação acadêmica. Isto é, além de desenvolver a aprendizagem profissional e sociocultural dos estudantes, o estágio deve problematizar a realidade, desenvolvendo novos campos de atuação, fomentando questões de pesquisa, sendo assim um importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento profissional, social e da própria psicologia.

As Diretrizes Curriculares para a formação dos psicólogos brasileiros (DCN-P, 2004) apresentam um redirecionamento na forma de compreender a formação profissional, voltada para o saber fazer, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e não mais para a aprendizagem de conteúdos (BOTOMÉ, 2012, SANTANA, *et al.* 2016; CFP, 2018).

Nessa nova perspectiva, o estágio, segundo o art. 20 das DCN-P, deve assegurar e consolidar as competências do psicólogo, favorecendo a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, conforme apresentado no art. 3 desse documento (MARTINS-SILVA; SILVA-JÚNIOR, 2015).

Enquanto um importante momento na formação, o estágio favorece o desenvolvimento das competências do psicólogo para atuar nas mais diversas áreas profissionais e ganha papel de destaque, pois promove a postura ética, metodológica, teórica e prática (BARRETO; BARLETTA, 2010; BORGES, *et al.* 2019; BRAZ-AQUINO; ALBUQUERQUE, 2016; SANTATA *et al.* 2016; SILNA NETO; OLIVEIRA, 2015).

Ressalta-se que nem sempre as competências são desenvolvidas durante a graduação, fato este que pode comprometer a qualidade da atuação profissional. É importante recordar que as competências devem ser desenvolvidas desde o início do curso, promovendo e desenvolvendo as habilidades que os discentes já trazem em seu repertório pessoal. As habilidades básicas de todo psicólogo devem ser desenvolvidas desde o começo da graduação, de forma sistemática e gradual (DCN-P, art. 17), como, por exemplo: escutar, compreender, ser

empático, assertivo, possuir autopercepção, auto-observação e autoconhecimento (BARRETO; BARLETTA, 2010).

Barletta, Fonseca e Delabrida (2012) afirmam que o estágio clínico em psicoterapia deve promover o desenvolvimento de habilidades básicas e específicas. Nas habilidades básicas, comuns a todas as mediações teóricas, é preciso desenvolver aliança terapêutica, saber ouvir e lidar com as emoções e resistências dos clientes com empatia. Nas habilidades específicas, o estagiário deverá utilizar os procedimentos e técnicas de uma mediação teórica, intervindo e analisando teoricamente as demandas de um cliente.

Além do desenvolvimento de habilidades o estágio deve promover as competências para o futuro psicólogo. Esses autores entendem competência como a qualificação por meio de um conjunto de saberes necessários para o exercício profissional. Para tanto, é necessário combinar habilidades na operacionalização de tarefas, assim como a utilização de conhecimentos teóricos e práticos. A competência é desenvolvida por um processo de aprendizagem que integra conhecimento, habilidades e atitudes. Todavia, o ensino de competências tem sido muito vago, dificultando, de certa forma, o trabalho do supervisor. Por isso, propõem-se discriminar as habilidades em pequenas unidades, gerais e específicas, facilitando a otimização do processo de ensino por parte do docente (BARLETTA, FONSECA; DELABRIDA, 2012). As competências podem ser decompostas em unidades menores, do molar ao molecular, de classes de respostas a respostas que compõem essas classes, facilitando, dessa forma, o planejamento de ensino além da identificação da aprendizagem por parte do professor.

Faz-se importante indicar que existe uma discussão em torno dos conceitos de habilidades e competências, não existindo consenso entre os diferentes autores. Tal diversidade de compreensão e diferentes concepções têm promovido inúmeras confusões e problemas. Nesse sentido, o presente trabalho seguirá a proposta de Vieira dos Santos *et al.* (2004), compreendendo os conceitos de habilidades e competências como comportamentos. Esses autores propõem a compreensão das habilidades e competências apresentadas pelas DCN-P como graus de perfeição dos comportamentos, tendo em vista a capacidade para atuação do psicólogo. Dessa maneira, em vez de entender habilidade como pré-requisito, é mais adequado compreendê-la como comportamento intermediário, considerando que este precisa ser aprendido até um grau de perfeição que poderá ser chamada de competência ou comportamento final (BOTOMÉ, 2012).

1.2.2 Supervisão de estágio baseada em competências e em evidências

Desde 1998, a Associação dos Conselhos Estaduais e Provinciais de Psicologia (ASPPB) dos EUA possui Diretrizes de Supervisão com o objetivo de descrever processos, métodos e técnicas de supervisão. A última atualização dessa diretriz é de 2019 e ressalta a necessidade da existência de um documento, pois compreende o estágio como uma realidade complexa, com múltiplos propósitos e que requer orientações abrangentes devido às diferentes práticas da psicologia (ASPPB, 2019). O Conselho de Psicologia da Austrália também possui diretrizes para a atuação dos supervisores de estágio, garantindo que apenas os profissionais devidamente treinados e qualificados possam oferecer os serviços de psicologia à população (PBA, 2018).

Tendo em vista o desenvolvimento de supervisões baseadas em competências e em evidência, a Associação de Psicologia Americana (APA) elaborou diretrizes cujo objetivo é delinear práticas essenciais na supervisão clínica, garantindo a prestação de serviços de psicologia com qualidade e, ao mesmo tempo, aprimorando o desenvolvimento das competências do supervisionado. As diretrizes não têm como finalidade fiscalizar a prática do supervisor, mas fornecer orientações e sugestões para qualificar a atividade de supervisão (APA, 2014). Bernard e Goodyer (2014) afirmam que existem vários modelos de supervisão, proporcionando diferentes condições para que os supervisores possam se orientar por diferentes metodologias, levando em conta o desenvolvimento das competências dos supervisionados, assim como das necessidades das populações atendidas.

Primordialmente, a origem da preocupação com a formação baseada em competências surgiu tanto da necessidade de qualificação dos profissionais quanto da proteção às pessoas atendidas pelos serviços da psicologia. O modelo de estágio baseado em competências não é uma opção, mas parte fundamentalmente da compreensão e da necessidade da atuação do profissional, tendo em vista a promoção do bem-estar e da qualidade dos atendimentos dos clientes, assim como da formação e das responsabilidades dos psicólogos (FALENDER; SHAFRANSKE, 2012).

As diretrizes da APA compreendem a supervisão como uma prática profissional que se desenvolve numa relação colaborativa, e que possui componentes facilitadores e avaliativos, cujos objetivos são *“potencializar a competência profissional e a prática científica do supervisionado, monitorando a qualidade dos serviços prestados, protegendo o público e avaliando o ingresso na profissão”* (APA, 2014, p. 2 – tradução nossa).

Qual é a importância de se desenvolver uma supervisão de estágio baseada em competências? Segundo Falender e Shafranske (2012), a resposta para essa pergunta presume que as competências não são desenvolvidas de forma natural ou automaticamente, mas requerem o planejamento de ensino e a demonstração explícita da aprendizagem. Nesse sentido, a demonstração pressupõe que seja necessário o desenvolvimento de uma avaliação baseada em evidências, dando especial importância a todos os níveis do processo de ensino e de aprendizagem, tanto da ação do supervisor quanto do estagiário, garantindo que a capacitação profissional seja alcançada e demonstrada.

Falender e Shafranske (2012) afirmam que a supervisão clínica baseada em competências é entendida como a capacidade de aplicar o conhecimento e as habilidades profissionais, de forma correta e eficaz, no mundo concreto, utilizando os resultados da intervenção como critério para avaliar a aprendizagem. Portanto, a evidência dos resultados da aprendizagem pode ser o principal indicador da eficácia do ensino. Observa-se, também, que as competências preveem um processo dinâmico de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores em um nível de especialização, exercido não apenas na repetição de procedimentos profissionais já conhecidos, mas também a atuação em novos problemas e necessidades.

A supervisão baseada em competências sustenta-se na avaliação formativa, *feedback* contínuo e na qualidade das intervenções que levam à identificação de deficiências de competência e, conseqüentemente, no planejamento pró-ativo, garantindo a remediação ou ação construtiva (FALENDER; SHAFRANSKE, 2012). O supervisor também deve obter *feedbacks* dos supervisionados considerando um monitoramento sistemático das propostas de aprendizagens, pois a preocupação é identificar até que ponto os supervisionados demonstram o domínio técnico do que está sendo ensinado (BERNARD; GOODYEAR, 2014).

A ênfase do que é ensinado em uma supervisão baseada em competências não é no exame de conteúdos, mas encontra-se no que é aprendido, assim como nos resultados específicos da supervisão. Os supervisores devem analisar as tarefas; identificar processos subjacentes, capacidade de resolução de problemas, raciocínio clínico, aprendizagem e autoavaliação (FALENDER; SHAFRANSKE, 2012).

1.2.3 Estágio como aprendizagem

As DCN-P preveem que o estágio deve ser organizado durante o curso (art. 21) e não apenas no seu término, como acontecia no currículo mínimo (NASCIUTTI; SILVA, 2014). Nesse sentido, as próprias diretrizes afirmam que o estágio deve assegurar e consolidar as competências e aprendizagens requeridas profissionalmente (art. 20).

Os estágios devem ser estruturados em dois níveis: básico e específico. No estágio básico, serão desenvolvidas atividades, habilidades e conhecimentos previstos no núcleo comum (art. 22§ 1). Já os específicos, referem-se às habilidades e competências previstas nas ênfases escolhidas por cada curso (art. 22§2) (CFP, 2013). Ressalta-se ainda que o estágio básico e específico deva cumprir pelo menos 15% da carga total de horas do curso (art. 22§3).

A supervisão de estágio é um momento importante de aprendizagem, pois se configura como um espaço privilegiado e individual de interação entre o supervisor e o estagiário (BORGES *et al.* 2019; SARAIVA; NUNES, 2007; SILVA NETO; OLIVEIRA, 2015). Segundo Bitondi, Setem (2007) e Tozze (2016) a supervisão deve ser compreendida como processo de ensino e aprendizagem, que visa gerar mudanças no comportamento do estagiário com o objetivo de facilitar sua atuação e intervenção profissional. Em sua pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Tozze (2016) indica a importância do supervisor no ensino de habilidades terapêuticas, gerando novos comportamentos após as orientações do docente. Silva Neto e Guzzo (2016) ressaltam que a supervisão é uma condição privilegiada de aprendizagem, pois permite que os estagiários reflitam sobre suas atitudes, pensamentos e sentimentos considerando a preparação para a intervenção, podendo contar com o auxílio do professor supervisor.

Em pesquisas realizadas por Peixoto *et al.* (2014) e Martins-Silva e Silva-Júnior (2015), os alunos afirmam que o estágio contribui para o processo de aprendizagem tanto nos planos teórico e técnico quanto na preparação para o mercado de trabalho, favorecendo a passagem do papel de estudante para o de profissional; desenvolvendo a autonomia do futuro Psicólogo e consolidando a própria identidade dentro do campo psicológico.

Considerando ainda o estágio como importante processo de ensino e aprendizagem Barletta, Fonseca e Delabrida (2012) e Lustoza e Pinheiro (2014) relatam que esse é um espaço no qual os erros não devem ser punidos, mas cabe ao supervisor acolher, compreender e orientar o estagiário, alicerçando a qualidade ética e técnica da sua atuação profissional. Com relação ao estágio clínico, os autores afirmam que, muitas vezes, o estagiário é colocado diante das próprias limitações teóricas e metodológicas que não foram aprendidas durante a graduação, mas que, nesse momento, poderão ser desenvolvidas. E, além disso, os estágios também têm

como finalidade a capacidade de questionamento da prática, da rotina de trabalho, do exercício profissional e da formação do próprio psicólogo, isto é: o estagiário deve ser uma problematização da prática na qual se intervém (SILVA NETO; LIMA, 2019).

Sob o aspecto pessoal, é no estágio que, muitas vezes, o discente precisa assumir, com maior responsabilidade, a profissão e reconhecer a necessidade de buscar maior conhecimento teórico assim como a própria psicoterapia. Este momento favorece o desenvolvimento da autonomia do estudante, posicionando-o no lugar de sujeito de suas ações ou decisões, exigindo comprometimento tanto pessoal quanto profissional (LUSTOZA; PINHEIRO, 2014). Nesse sentido, Rafihi-Ferreira *et al.* (2016) dizem que o estagiário deve ser preparado para uma atuação com autonomia porque nem sempre poderá ter *feedback* da sua atuação. Dessa forma, as supervisões devem ser cada vez menos diretivas, oportunizando que o próprio estagiário possa fazer suas análises e tomar decisões.

Outra contribuição de Bernard e Goodyear (2014) é que o supervisor deve conduzir a supervisão a partir do nível de desenvolvimento de cada supervisionando. Nesse sentido, os autores propõem fases como: a fase do aluno iniciante que se sente, muitas vezes, dependente, ansioso e com uma autoconfiança vulnerável e, por isso, valoriza o incentivo e o suporte do supervisor; a fase de aluno avançado que já tem o nível profissional básico estabelecido e possui a oportunidade de consolidar este aprendizado; a fase profissional iniciante na qual está livre da demanda da formação inicial e da supervisão de docentes, porém mesmo assim não se sente bem preparado; a fase de profissional experiente que desenvolve uma maneira de ser autêntica tendo um estilo de trabalho congruente com seus valores. Por fim, a fase de profissional sênior, com ação profissional com mais de 20 anos de experiência, desenvolvendo abordagens individualizadas e autênticas.

Especificamente sobre a Análise do Comportamento, Bernard e Goodyear (2014) afirmam que o objetivo da supervisão é ensinar comportamentos adequados aos estagiários assim como extinguir os inadequados. O supervisor deve estabelecer o desenvolvimento de comportamentos identificáveis, contribuindo para o desenvolvimento de competências. A própria aprendizagem dos estagiários deve ser planejada de acordo com a teoria da aprendizagem proposta por essa mediação teórica. Os supervisores são incentivados a ouvir as gravações dos atendimentos com antecedência, desenvolver dramatizações, assim como realizar perguntas, bem como atribuir deveres de casa que possam contribuir para o desenvolvimento do estagiário.

1.2.3 Estágio como momento de integração entre teoria e prática

A formação do psicólogo é voltada para a sua atuação profissional que precisa necessariamente estar sustentada teoricamente em uma mediação teórica (SANTANA, *et al.* 2016). Para Lima (2009), o objetivo do estágio é a formação técnico-profissional, que necessariamente integra teoria e prática por meio de experiências vividas no campo de estágio. Assim, o estágio é um momento fundamental para a apropriação teórico-prática de uma profissão, sendo mediada pela atuação de um professor supervisor ou mesmo pela própria realidade do estagiário (NASCIUTTI; SILVA, 2014).

Para Oliveira (2012), existe um vácuo na formação dos profissionais, com um excesso de teorização e poucas atividades práticas. Neste sentido, é preciso pensar o ensino da psicologia a partir da experiência e do sentido. Nesse mesmo argumento, Barletta, Fonseca e Delabrida (2012) afirmam que existem brechas entre o saber psicológico e o saber-fazer psicologia, colocando em questão o ensino e a sua sistematização. O fazer psicológico deve ser baseado em evidências científicas, aumentando a habilidade profissional, porém isso ainda é um desafio.

Borges *et al.* (2019) destacam que a associação entre teoria e prática é uma das principais dificuldades encontradas na formação do psicólogo. A fragmentação entre disciplinas teóricas e a atividade prática do estágio contribui para reforçar tal separação, não permitindo que o discente consiga integrar, de forma harmônica, a relação indissociável entre ambas.

Silva Neto e Lima (2019) afirmam que o estágio curricular possui duas possibilidades: a primeira é o desenvolvimento do protagonismo do estagiário, e o segundo, criar possibilidades concretas de construir a unidade entre teoria e prática que não acontecem durante os outros momentos do curso. Silva Neto e Oliveira (2015) destacam que o estágio é um momento necessário para promover a reflexão sobre as técnicas utilizadas pela psicologia, compreendendo a indissociabilidade entre teoria e prática e auxiliando o estagiário na construção do seu percurso profissional.

Para Botomé (2012), o conceito de estágio a partir das DCN-P precisa ser revisto e aprofundado, pois o sentido tradicional de estágio “pôr em prática o que foi aprendido na teoria” perde o significado quando existe uma proposição de ensino por competências. Dessa forma, todo o ensino precisa ser “prático”, isto é: todo o ensino deve ter como objetivo a aprendizagem do aluno e sua capacidade de atuar. A atenção ao que o professor faz em sala de aula deve se deslocar para aquilo que o discente precisa ser capaz de fazer, evidenciando o que aprendeu.

1.2.4 Comportamento do supervisor durante o estágio

A importância do professor supervisor durante o estágio é de oferecer condições para que a aprendizagem de competências específicas do psicólogo possa ser desenvolvida (PEIXOTO *et al.* 2014). Nessa perspectiva, Falender (2014) considera que a supervisão clínica é definida como uma atividade profissional distinta, em que a educação e a formação visam o desenvolvimento de informação científica prática, facilitada por meio de um processo interpessoal colaborativo. A supervisão pressupõe observação, avaliação, fornecimento de *feedback*, facilitação da autoavaliação do supervisionado e aquisição de conhecimentos e habilidades por meio da instrução, modelagem e resolução mútua de problemas.

O texto descrito a seguir constitui-se como uma síntese elaborada pelo autor sobre os comportamentos esperados do supervisor, citados frequentemente por pesquisadores que discutem a supervisão de estágio.

Primeiramente, o supervisor deve **fortalecer o embasamento teórico** estabelecendo condutas éticas e garantindo a capacidade de atuação, facilitando o desenvolvimento das habilidades necessárias para o exercício profissional (IRENO; MEYER, 2009; TOZZE, 2016).

O papel do supervisor do estágio é apoiar teórica e tecnicamente o estagiário diante dos múltiplos desafios que este encontra na prática interventiva. Por isso, segundo Santeiro (2012), os supervisores têm a necessidade de revisar epistemologicamente a teoria em face da realidade prática vivida por seus alunos (PIRES; SILVA, 2012). A ASPPB ressalta que o supervisor precisa ter compreensão da prática profissional, conhecer pesquisas que possam embasar as evidências da literatura em supervisão, conhecer modelos, teorias e modalidades de supervisão; respeito aos princípios éticos, promover condições para a avaliação dos processos desenvolvidos durante a supervisão (ASPPB, 2019).

Em segundo lugar, o supervisor precisa **desenvolver uma aliança com o estagiário**, mantendo uma postura empática e assertiva, compreendendo e fazendo-se compreensível para o estudante, reforçando os comportamentos adequados e proporcionando um ambiente favorável à exposição de erros ou dificuldades (BARRETO; BARLETTA, 2010; BORGES, *et al.* 2019; ZASLAVSKY *et al.* 2003).

A aliança entre supervisor e estagiário é base para o desenvolvimento de uma supervisão com eficácia, o que proporcionará a criação e a manutenção de um relacionamento colaborativo,

tendo em vista a promoção da competência dos supervisionados (APA, 2014; ASPPB, 2019; FALENDER, 2014.). Nesde aspecto, deve ser considerada a expectativa de ambos, os objetivos da supervisão, as tarefas da supervisão, assim como as metas das aprendizagens, a função e a estrutura das supervisões, a análise e a avaliação de desempenho (APA, 2014).

Em terceiro lugar, é importante reconhecer que, **nos primeiros atendimentos, os estagiários demonstram várias dúvidas sobre o que fazer e como proceder**. Por isso, nas primeiras supervisões, o docente pode desenvolver sugestões e treinos práticos, apoiando e acolhendo as dúvidas e inseguranças, além de indicar as estratégias que poderão ser utilizadas durante as intervenções (BARLETTA; FONSECA, 2012; BORGES, *et al.* 2019; SILVA NETO; LIMA, 2019).

A utilização de técnicas é a quarta condição citada pelos pesquisadores como estratégia de ensino. Silvaes e Gongora (2006 *apud* RAFIHI-FERREIRA *et al.* 2016) propõem um treinamento para os terapeutas iniciantes por meio de simulação de entrevista. A simulação pode apresentar diversos tipos de queixas. O supervisor pode representar o papel do cliente, do estagiário ou do terapeuta, fornecendo *feedback* logo após a simulação. O objetivo dessa atividade é desenvolver algumas habilidades que são básicas para a intervenção clínica, tais como: a empatia, a percepção dos comportamentos não verbais, o controle da entrevista, habilidade de realizar perguntas abertas e fechadas, a realização de pedidos de esclarecimentos, entre outros.

O docente poderá fazer uso das mesmas técnicas que, por exemplo, são utilizadas durante as sessões de intervenção clínica (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012). Bitondi e Setem (2007), tendo como referência a Análise do Comportamento, sugerem que o supervisor utilize *role-playing*; modelação ao vivo; reforço dos comportamentos que se aproximam da aquisição das habilidades desejadas e análise funcional do comportamento do aluno na supervisão e na sessão. Segundo Rafihi-Ferreira *et al.* (2016), uma das primeiras estratégias de um supervisor analítico comportamental é ensinar o estagiário a identificar o comportamento-problema, buscando os antecedentes e os consequentes que o mantém.

Nesse mesmo sentido, Ulian (2002) propõe a análise funcional do comportamento do estagiário e afirma que tal procedimento permite identificar os antecedentes e consequentes, tanto dos comportamentos expressos quanto dos encobertos por parte do discente. A vivência da análise funcional do próprio comportamento serve de modelo para a intervenção com o cliente ou instituição. A realização da análise funcional contribui para que o estagiário desenvolva um comportamento autônomo, identificando a função do seu comportamento no processo terapêutico (SEI; PAIVA, 2011).

Na quinta condição criada pelo supervisor, vale recordar que **o professor supervisor não sabe tudo** e, por isso, deve manter a postura de abertura ao não saber e deve reconhecer, diante dos seus estagiários, a necessidade de buscar novos conhecimentos, levando em consideração as questões e demandas apresentadas (SILVA NETO; LIMA, 2019). Tal exemplo poderá ser seguido pelos discentes, afinal, durante toda a vida profissional, o psicólogo deverá estar continuamente se atualizando e buscando novos conhecimentos.

Na sexta condição, identifica-se que, via de regra, **a principal estratégia utilizada pelos supervisores de estágio para acompanhar a atuação dos estagiários é o relato verbal assim como o relatório do atendimento**. Tais estratégias são questionadas, pois, durante a supervisão, o estagiário responde a duas diferentes contingências: as que ocorrem na sessão/intervenção e as que ocorrem na supervisão. Para suprir esse problema, são sugeridas outras estratégias, como por exemplo: audiogravação das sessões, filmagem, observação no espelho, ou mesmo um atendimento em dupla com o registro de outro terapeuta (BORBA, 2018; BITONDI; SETEM, 2007; FALENDER, 2014; RAFIHI-FERREIRA *et al.* 2016; REIS; RODRIGUES; DE LIMA, 2020; ULIAN, 2002). Barletta, Fonseca e Delabrida (2012), ressaltam que apenas com o relato verbal ou o relatório escrito, o supervisor possui condições parciais para analisar e avaliar a atuação prática dos estagiários. Nesse caso, a análise encerra-se na avaliação do relato da intervenção, pois, como indicam Rodrigues e De Luca (2020), “relatar sobre a intervenção” e “intervir” são comportamentos diferentes e estão sob o controle de diferentes contingências, da própria supervisão e da sessão. Falender (2014) resalta que o uso de algum vídeo ou supervisão ao vivo é essencial para que o supervisor possa observar diretamente, identificar habilidades e competências dos estagiários, assim como traçar estratégias em relação ao progresso e ao tratamento do cliente.

A sétima condição refere-se à **indicação de leituras e de técnicas** que contribuem para fundamentar teoricamente e metodologicamente a intervenção do estagiário, dando-lhe maior segurança e aperfeiçoando as indicações fornecidas pelo professor supervisor (BORGES *et al.* 2019; RAHIFI-FERREIRA *et al.* 2016).

Na oitava condição, Borges *et al.* (2019) chamam a atenção de que **o supervisor deve desenvolver uma escuta qualificada do relato dos casos atendidos**, garantindo a troca de experiências e o manejo da ansiedade dos estagiários. Rahifi-Ferreira *et al.* (2016), nessa mesma perspectiva, sugerem que o supervisor realize uma escuta não punitiva, acolhendo o relato do estagiário e, ao mesmo tempo, oferecendo um modelo de relação que o estagiário poderá construir com o seu cliente.

A nona condição indica que **o supervisor serve de modelo para o aluno**, promovendo o reforçamento diferencial dos comportamentos do estagiário. Como modelo, a função do supervisor é informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, facilitando o processo de aprendizagem e trabalhando numa perspectiva colaborativa (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012, FALANDER, 2014; GUZZO, 2016; OLIVEIRA, 2015; SILVA NETO, SILVA NETTO; ULIAN, 2002).

Lima (2007) diz que cabe ao supervisor questionar ou problematizar as questões trazidas, sugerir caminhos práticos e éticos, encorajar os estagiários à ação e a avaliar o processo formativo. Tais ações devem ser realizadas de forma colaborativa, em detrimento de posturas autoritárias e impositivas (BARRETO; BARLETTA, 2010). O supervisor deve participar apenas quando necessário, sendo ponto de apoio e não assumindo o processo terapêutico, assim como a observação das sessões não deve promover a coerção do supervisionando (ULIAN, 2002).

Como décima condição, afirma-se que **o supervisor forneça *feedbacks*** ao estagiário sobre a intervenção, proporcionando orientações e permitindo perceber alternativas quanto ao comportamento do cliente ou instituição (SARAIVA; NUNES, 2007). O ideal é oferecer *feedback* contínuos ao longo de todo o processo de estágio, permitindo que o estudante possa identificar potencialidades e dificuldades buscando superá-las.

Para a APA (2014), PBA (2018) e ASPPB (2019), a avaliação e o fornecimento de *feedback* é um critério importante no processo de supervisão. Todavia, de forma geral, os supervisores fornecem pouco *feedback*. Falender (2014) destaca que os supervisores possuem dificuldades em fornecer *feedback* corretivo, eliminando, dessa forma, a oportunidade de qualificar a aprendizagem, criando possibilidades de aprimorar as competências não desenvolvidas, sendo parte de uma avaliação formativa contínua e não apenas somativa, geralmente fornecida apenas no final do processo.

Em casos de problemas no desenvolvimento de competências profissionais, os supervisores devem estar preparados para proteger tanto o bem-estar dos clientes e do público quanto dar suporte ao desenvolvimento profissional dos supervisionados. Tendo identificado um problema de competência, o supervisor tem a responsabilidade de discuti-lo com o estagiário, propondo um plano para resolvê-lo. Tal ação deve ser realizada de forma clara, direta, garantindo que as medidas sejam eficientes e que mantenham o relacionamento da supervisão (APA, 2014).

Para ser eficaz a avaliação e o *feedback* precisam ser planejados e sustentados nas competências e nos comportamentos observados. Ressalta-se que a principal responsabilidade

da supervisão é monitorar e fornecer *feedback* sobre o desempenho do supervisionado, sendo obtido de forma preferencial por meio da observação ao vivo, pois, quanto mais direto for o acesso do supervisor à intervenção do supervisionado, mais preciso será o seu *feedback* (APA, 2014; ASPPB, 2019; PBA, 2018).

Os supervisores são responsáveis por monitorar e fornecer avaliação aos supervisionados, garantindo clareza e objetividade ao fornecer *feedback*, informando o supervisionado se ele está atendendo aos critérios de desempenho esperados. Tais informações não devem ser uma surpresa, pois o supervisionado deveria estar recebendo avaliação, *feedback* e monitoramento contínuo (FALENDER, 2014).

Os *feedbacks* devem ser fornecidos considerando o nível de desenvolvimento do estagiário, pois pressupõem a sensibilidade do supervisor para identificar o nível de desenvolvimento do supervisionado e devem ocorrer de forma frequente, com retornos positivos e corretivos (APA, 2014).

Pensando no ensino de competências, na décima primeira condição, **o supervisor precisa definir os comportamentos que o estagiário deverá apresentar durante o estágio**, buscando desenvolvê-los a partir de um planejamento que poderá ser construído em várias etapas. Após definir os comportamentos finais, o docente poderá decompor esses comportamentos em unidades menores, avaliar quais desses comportamentos o estagiário já possui e definir quais meios ou instrumentos serão utilizados para ensiná-los (RAFIH-FERREIRA *et al.* 2016).

Para Bitondi e Setem (2007), a supervisão de estágio possui quatro objetivos: 1) fortalecer os conhecimentos teóricos dos alunos; 2) ensinar uma conduta ética; 3) garantir a capacitação para intervenção; 4) garantir que exista um atendimento adequado. Dessa forma, a função do supervisor é dupla: formar o terapeuta iniciante e assegurar o atendimento adequado do cliente.

Por fim, como décima segunda condição, o supervisor de estágio deve **ensinar uma conduta ética** (BARRETO; BARLETTA, 2010; BORGES, *et al.* 2019; ZASLAVSKY *et al.* 2003). Com relação às considerações éticas e legais, o supervisor deve valorizar e modelar o comportamento dos estagiários, garantindo de forma essencial o cumprimento do dever profissional, cuja finalidade é a qualidade dos serviços prestados ao público atendido. O supervisor deve ser um modelo de responsabilidade ética, sendo guardião da profissão, e avaliando adequadamente os estudantes que pretendem fazer parte desta profissão. Os supervisores devem ser modelos profissionais de virtudes como o humanismo, honestidade, altruísmo, benevolência, cuidado e compaixão (APA, 2014).

1.3.5 A relação supervisor-aluno durante o estágio

O Parecer do Conselho Regional de Psicologia – SP (2011) afirma que o estágio deve ter ampla e total atenção do professor supervisor, mas este deve primar por uma “prática não tutelada, fundamentada em princípios e compromissos com o desenvolvimento da autonomia do Psicólogo em formação, reflexão crítica do exercício da psicologia, a partir do contexto social em que se insere” (CFP, 2018, p. 49).

O processo de construção da identidade profissional ocorre de maneira singular, por meio da interação com o professor supervisor, com os demais estagiários e com a atuação prática. O estágio é um *locus* privilegiado na formação do psicólogo, pois, nessa relação com os professores, colegas e com a própria prática, os principais comportamentos esperados para o profissional da psicologia podem ser aprendidos e desenvolvidos.

Inicialmente, orientado e mediado por um professor, o estagiário desenvolverá atividades profissionais nos mais diversos campos de atuação. Porém, a partir de um processo de generalização desses comportamentos, o mesmo agirá de forma autônoma e intencional demonstrando ter aprendido o que lhe foi ensinado (PIRES; SILVA, 2012).

O supervisor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem das competências profissionais. Assim, as condições criadas pelo professor supervisor promovem mudanças no modo de fazer psicologia; facilitando a aprendizagem de uma teoria ou técnica, de forma dinâmica, complexa e sistemática (NASCIUTTI; SILVA, 2014; SEI; PAIVA, 2011).

A relação entre supervisor e estagiário deve promover uma relação positiva, facilitando o espaço de ensino e aprendizagem e promovendo a autorrevelação do aluno, além da modelagem e da modelação das habilidades terapêuticas dos estagiários. O desenvolvimento de uma aliança positiva aumenta a probabilidade de eficiência e de eficácia da supervisão, facilitando a aprendizagem, diminuindo as dificuldades e potencializando as habilidades interpessoais dos estudantes (BARLETTA; FONSECA, 2012).

1.3.6 Críticas ao estágio em psicologia

Ao buscar referências sobre os estágios no curso de psicologia é possível identificar várias críticas, que foram categorizadas pelo autor a partir de artigos e referências sobre o assunto.

A primeira crítica é a de que as supervisões de estágios estão mais preocupadas com o conhecimento teórico demonstrado pelo estagiário do que com o desenvolvimento de competências profissionais (SANTANA *et al.* 2016). Tal afirmação presume que, enquanto nos EUA e Europa já existem diretrizes para a supervisão de estágio sustentada no desenvolvimento de competências e em evidências, no Brasil, ainda não é possível identificar diretrizes indicadas pelo Conselho Federal de Psicologia.

A segunda crítica está relacionada ao despreparo dos professores supervisores de estágio. Silva Neto e Oliveira (2015) realizaram uma revisão de literatura sobre as práticas de estágio em psicologia e pontuam que os estudos indicam um despreparo dos supervisores para o exercício acadêmico desde o início da profissão nos anos 60. Nessa perspectiva crítica, Nasciutti e Silva (2014) afirmam que os cursos de formação em psicologia no Brasil estão sucateados e dificultam a formação continuada dos docentes. A educação tornou-se um negócio, e para tanto, precisa ser lucrativa, deixando de lado princípios básicos, epistemológicos e fundamentais em troca de estratégias superficiais que não garantem uma atuação consistente do docente supervisor.

Botomé (2012) ressalta que a formação dos profissionais que ensinam psicologia na graduação é deficitária. Em sua grande maioria, os cursos de mestrado e doutorado não desenvolvem uma formação adequada para a prática profissional do ensino de psicologia. A consequência deste processo é que os docentes improvisam ou repetem os modelos já conhecidos, geralmente sem fundamentação científica e sem diretrizes para sustentar sua atuação profissional.

As duas primeiras críticas estão relacionadas à terceira; que é a inexistência de cursos específicos voltados para a supervisão de estágio em psicologia no Brasil. Isso significa que a inexistência de diretrizes de supervisão baseadas em competências e o despreparo dos supervisores agravam-se pela inexistência de cursos voltados para a prática de supervisão. Tal problema repercute na dificuldade para sistematizar e planejar as condições de ensino e de aprendizagem, trazendo consequências negativas para a prática profissional. A necessidade de qualificação e formação continuada dos professores supervisores em psicologia tem sido apresentada como uma questão fundamental, especialmente, considerando a necessidade do desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam habilidades e competências dos futuros profissionais (IRENO; MEYER, 2009; SILVA NETO; LIMA, 2019).

Segundo a APA (2014) e a ASPPB (2014) os supervisores de estágio devem receber uma educação formal com treinamento específico, desenvolvendo modelos de supervisão baseados em competências. Tal necessidade se justifica porque a atividade de supervisão é uma

prática profissional distinta que requer treinamento específico (FALENDER, 2014), no qual os supervisores devem receber formação sobre modelos e teorias de supervisão; modalidades; relacionamento com os supervisionados, *feedback*, avaliação, prática reflexiva e aplicação de padrões éticos e legais.

Como quarta crítica, não basta que o professor supervisor seja um psicólogo experiente, pois a competência para ensinar e para atuar são distintas. Embora muitos estudos indiquem que um dos critérios que tem sido utilizado para escolher um professor supervisor seja a experiência prática na área, observa-se que isso não é suficiente para ser supervisor de estágio (BARLETTA, FONSECA; DELABRIDA, 2012; SARAIVA; NUNES, 2007; SEI; PAIVA, 2011; SILVA NETO; LIMA 2012; ULIAN; 2002;). Com raras exceções, o supervisor autoanalisa suas instruções, e, conseqüentemente, apresenta dificuldades para avaliar suas práticas educacionais. Até pouco tempo, partia-se do pressuposto de que um psicoterapeuta experiente seria suficiente para fornecer uma supervisão competente, não compreendendo a supervisão como uma prática profissional distinta (FALENDER; SHAFRANSKE, 2012).

A quinta crítica refere-se à falta de pesquisa sobre a supervisão de estágio em psicologia (BOTOMÉ, 2012; PEIXOTO *et al.* 2014; SILVA NETO; GUZZO, 2016). Os artigos e textos sobre a supervisão de estágio são teóricos e não indicam estudos a respeito de métodos de supervisão, o que dificulta a prática de socialização das experiências. A falta de modelo e de sistematização da supervisão acaba perpetuando a prática docente de conduzir o ensino de forma pessoal, sem avaliação e sem análise dos resultados (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012; BITONDI; SETEM, 2007). A supervisão carece de discussão, estudos empíricos e sistematizados buscando maior compreensão do processo ensino e aprendizagem. Existe escassez de bibliografia na área especialmente no tocante ao ensino e à aprendizagem das técnicas (BARRETO; BARLETTA, 2010; SARAIVA; NUNES, 2007).

Para Peixoto *et al.* (2014), o acesso do supervisor ao avanço da ciência é limitado, fazendo com que sua atuação ocorra baseada no bom senso, na intuição ou a partir da própria referência teórica. Não há clareza, objetividade e uniformidade no processo de avaliação do estágio; faltam instrumentos para avaliar o desempenho e as atividades dos estagiários em quase todas as áreas, e o supervisor, na maioria dos casos, não considera as habilidades e competências profissionais como critério para o planejamento do ensino. Frequentemente, o estágio está a cargo do supervisor, que estabelece o que é importante e deve ser ensinado. Em outras palavras, a supervisão é baseada na experiência pessoal e no acaso, sem critérios objetivos ou específicos e sem sistematização desse processo, sem incluir fases de planejamento e avaliação (BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012; SEI; PAIVA, 2011; SEI; FRANCO, 2017).

Especificamente na área clínica, a dificuldade para a realização de pesquisas é ainda maior devido à diversidade de métodos e teorias, assim como a formação do supervisor (BARRETO; BARLETTA, 2010; BITONDI; SETEM, 2007;). Embora existam estudos teóricos sobre a questão, várias pesquisas limitam-se a descrever as experiências de ensino e poucos trabalhos avaliam os procedimentos de supervisão (IRENO; MEYER, 2009).

Como sexta crítica, Barletta, Fonseca e Delabrida (2012) indicam que a supervisão de estágio parece ser insuficiente para desenvolver as competências adequadas para a inserção na profissionalização. Afirma-se que o supervisor não possui estratégias claras de ensino para tais competências, o que dificulta a garantia da aprendizagem necessária para o exercício da profissão, assim como a falta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no estágio (BARLETTA; FONSECA, 2012).

Campos (1989 *apud* IRENO; MEYER, 2009) afirma que existe uma carência de instrumentos que possibilitem avaliar o grau de competência profissional adquirida pelo aluno de psicologia, não podendo inferir se o mesmo está apto para exercer a profissão. Ireno e Meyer (2009) realizaram uma pesquisa voltada para o ensino de competências, porém os resultados não comprovaram a eficiência no ensino. Apenas a observação da sessão no vídeo não produz resultados consistentes quando comparado ao método da modelação. Assim como apenas oferecer instruções não é suficiente para instalação de habilidades, sendo necessários procedimentos de modelação e o fornecimento de avaliação após cada sessão (IRENO; MEYER, 2009).

A sétima crítica refere-se à falta de conhecimento do projeto político-pedagógico do curso, além de não utilizar as DCN-P para planejar suas estratégias de ensino. Silva Neto e Guzzo (2016) confirmam a necessidade e a importância do professor supervisor ter conhecimento da ênfase e do projeto pedagógico do curso no qual atua, permitindo alinhar suas estratégias de ensino às expectativas e ao perfil do egresso. O docente precisa ter uma referência tanto para planejar o ensino como para avaliar a aprendizagem dos estagiários.

O supervisor de estágio precisa realizar o planejamento das estratégias de ensino, bem como verificar a aprendizagem dos estagiários, tendo como referências as habilidades e competências previstas nas DCN-P, porém tal ação dificilmente acontece.

Ressaltam Silva Neto e Lima (2019, p. 24):

No documento publicado pelo CFP (2013) — que busca contribuir para a discussão no campo da formação do psicólogo —, denuncia-se que, muitas vezes, o supervisor não assume uma posição social e política clara e supervisora de sua prática de supervisão, não explicita qual perfil profissional está formando e ignora até as diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia, que deveriam constituir um norte para suas ações.

A oitava crítica se refere à inexistência do desenvolvimento de habilidades e competências do estagiário enquanto pesquisador. O estágio não é apenas um momento de intervenção prática, mas também do desenvolvimento de conhecimentos. A competência para a realização de pesquisa não é esperada apenas em pesquisadores, mas para todo psicólogo em qualquer campo de atuação. Entre as competências esperadas nos estágios, é possível destacar: produzir conhecimento, realizar delineamento metodológico e tomar decisões, desenvolver leituras críticas de pesquisas, problematizar teorias e metodologias, ler artigos científicos contraditórios ou com diferentes dados, desenvolver o ceticismo, isto é, dúvida científica diante do conhecimento produzido pela psicologia até o momento, pois ainda demonstra ser insuficiente.

Após discutir a importância do estágio na formação dos profissionais de psicologia, o presente trabalho terá como referência teórica a Análise do Comportamento como mediação da compreensão entre ensino e aprendizagem e também como análise dos resultados da presente pesquisa.

1.3 O ensino e a aprendizagem na Análise do Comportamento

Considerar o conhecimento como um fim em si mesmo pode ser um grande risco, pois saber não é suficiente para que as pessoas venham a intervir de forma a produzir benefícios sociais. Intervir na realidade envolve transformar o conhecimento em comportamentos, para superar as próprias necessidades e as da sociedade e, nesse sentido, deve-se considerar o conhecimento como meio e não um fim em si mesmo (LUIZ, 2013).

Enquanto meio de transformação, o conhecimento é caracterizado como um comportamento. Infere-se que o professor não ensina conteúdos, assuntos ou informações, mas comportamentos em relação a eles. O conhecimento é um fazer enquanto processo e não como produto de uma ação (KIENEN, 2008).

Skinner (2003) define o ensino como um arranjo de contingências sob as quais as pessoas aprendem, dizendo que “a educação é o estabelecimento de comportamentos que são vantajosos tanto para o indivíduo quanto para as outras pessoas em um tempo futuro” (p. 437). A função da instituição educativa, nesse sentido, é ensinar o estudante a pensar e a estabelecer um repertório que tem como efeito a manipulação das variáveis que encorajam o aparecimento de soluções de problemas.

Skinner (2003) afirma, ainda, que o indivíduo pode aprender sob o controle de reforçadores naturais, com o próprio prazer de aprender ou por curiosidade. Entretanto, a

educação sistemática ou formal desenvolvida pelo professor facilita esse processo, oferecendo ao aluno uma aprendizagem mais rápida do que no ambiente natural. Em *Tecnologia do Ensino* (1972, p. 4), Skinner diz que “ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem: quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é”. Portanto, ensinar se refere ao que o professor faz arranjando contingências de reforço e, aprender, ao que o aluno realiza em decorrência da ação do professor. Kubo e Botomé (2001) ressaltam que ensinar e aprender referem-se a classes de comportamentos e que, para defini-las, é necessário descrever os aspectos componentes de cada uma delas.

Eis o que diz Skinner:

Ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isto terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros. (SKINNER, 1974, p. 4).

As teorias tradicionais que abordam a questão do ensino e da aprendizagem têm apresentado inúmeras incompletudes na opinião de Skinner. Primeiramente, ele questiona o princípio de que o aluno “aprende fazendo”. Não é pelo fato de o aluno ter feito algo uma vez que ele fará novamente. “A execução do comportamento pode ser essencial, mas não garante que tenha havido aprendizagem” (SKINNER, 1972, p. 5). Em seguida, as “teorias de frequência” convergem para o princípio de que o aluno aprende fazendo. Porém, o importante é o que acontece frequentemente e não a mera frequência ou repetição. Terceiro questionamento: “Aprender com a experiência” é uma afirmação que pressupõe que o aluno precisa ser posto em contato com o mundo que o cerca. Dessa forma, o professor promove inúmeras experiências com os alunos, unindo, em geral, uma resposta verbal aos eventos descritos. Porém, só da experiência o aluno não aprenderá nada, afirma Skinner (1972).

Skinner reconhece os elementos importantes indicados nessas teorias apresentadas, mas propõe uma nova compreensão, considerando que nenhuma delas pode ser analisada isoladamente: “Combinando a experiência com o fazer, chegamos a uma formulação com duas variáveis, na qual “experiência” representa estímulos ou *inputs* e “fazer” representa respostas ou *outputs*. É possível que o que é aprendido seja uma conexão entre as duas” (SKINNER, 1972, p. 6).

Outro questionamento proposto por Skinner é sobre a afirmação de que aprendemos com o erro. Diz ele: “Sem dúvida, aprendemos com os nossos erros (pelo menos, a não cometê-

los outra vez), mas o comportamento correto não é apenas o que sobra da eliminação dos erros” (SKINNER, 1972, p. 7). A afirmação de que aprendemos com os erros é incompleta.

Sinteticamente, essas afirmações clássicas chamaram a atenção de Skinner para pensar que elas representam partes fundamentais de um conjunto de contingências de reforço; primeiro, porque aprender fazendo acentua a resposta, e a aprendizagem da experiência aponta para a ocasião na qual a resposta ocorre, assim como aprendizagem por ensaio e erro indica as consequências. Nenhuma dessas compreensões pode ser analisada de forma separada no estudo do ensino e da aprendizagem (SKINNER, 1972).

Para Skinner, nas condições de ensino planejadas, o reforço é a consequência para uma estratégia planejada que permite modelar o comportamento. Comportamentos complexos podem ser modelados por estágios sucessivos, modificando progressivamente as contingências em direção ao comportamento almejado. O reforço é importante mesmo depois de o organismo ter aprendido para manter o comportamento fortalecido. Para Skinner, a principal ação de ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Nesse sentido, algumas perguntas devem ser respondidas: quais os reforçadores que estão à disposição e poderão ser utilizados pelo professor? Com quais respostas pode-se contar ao iniciar um processo de ensino com aproximações sucessivas que levará a um comportamento final? Como é possível utilizar, com maior eficiência, os reforços para manter o comportamento objetivo? Em primeiro lugar, é importante analisar as competências que serão ensinadas, pois elas podem fornecer reforços automáticos. “Um reforço muito pequeno pode ser extremamente eficaz em controlar o comportamento se for usado sabiamente” (SKINNER, 1972, p. 19).

Ao planejar estratégias de ensino, devem ser consideradas as contingências de reforço sob as quais a aprendizagem acontece, a saber: “a) a ocasião em que o comportamento ocorre; b) o próprio comportamento e c) as consequências do comportamento” (SKINNER, 1972, p. 4). A Análise do Comportamento tem estudado, de forma sistemática, as contingências e os efeitos que elas produzem sobre a aprendizagem.

Considerando-se o comportamento não apenas como a reação do organismo ao meio, mas a própria interação organismo-ambiente, que poderá fortalecer, enfraquecer ou manter comportamentos específicos, é importante ressaltar que o principal instrumento do analista do comportamento é a análise funcional da interação organismo-ambiente, ou seja, a identificação da função de um determinado tipo de resposta, partindo de uma unidade mínima de três termos, que inclui essa resposta, seus antecedentes e seus consequentes (CORTEGOSO; COSER, 2016; MATOS, 1999).

No processo de ensino, é possível destacar a classe de estímulos e os estímulos antecedentes, que podem ser situações-problema, tanto para o organismo quanto para a sociedade com a qual esse organismo se relaciona. O professor deverá ser capaz de descrever as situações-problema enfrentadas pelo organismo, assim como propor os comportamentos a serem desenvolvidos para resolvê-las, dispondo das condições necessárias para o ensino. Cabe ao professor, também, elaborar uma programação que promova uma aproximação sucessiva na direção de comportamentos objetivos (SKINNER, 1972).

É importante ressaltar que o ensino de um comportamento pressupõe um objetivo. Todavia, o que caracteriza um objetivo de ensino? Objetivo de ensino, segundo a Análise do Comportamento, refere-se a comportamentos por meio dos quais as pessoas intervêm em aspectos da realidade, na qual se encontram e produzem resultados significativos para a sociedade ou para si próprios, selecionados pelo professor como aqueles a serem ensinados (BOTOMÉ, 1985 *apud* LUIZ, 2013; KIENEN, KUBO, BOTOMÉ, 2013).

Os objetivos de ensino não se referem apenas à atividade do professor. O que orienta a proposição do objetivo de ensino como atividades do professor é a suposição de que aquilo que o professor faz produz o resultado do seu interesse enquanto ação do aluno. Dessa forma, as atividades realizadas pelo professor não são indicativas de que o aluno apreendeu (LUIZ, 2013).

O processo de ensino e aprendizagem pode ser compreendido como a relação entre comportamentos do professor e do aluno. Ensinar refere-se ao fazer do professor, e o que acontece com o aluno em decorrência do fazer do professor é chamado de aprender. Segundo Kubo e Botomé (2001, p.5), “a relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar”. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que o professor faz e a aprendizagem do aluno. Pereira, Marinotti e Luna (2004) corroboram tal perspectiva, ressaltando que o ensino é uma atividade-meio que produz novos comportamentos no repertório do aprendiz.

Ao analisar o processo de ensinar, é possível identificar o que acontece com o aprendiz, ou seja: não é possível dizer que o professor ensinou, se, como decorrência do processo de ensinar, não ocorrerem modificações em relação ao comportamento do aprendiz. “Analisar a classe de comportamento ensinar implica analisar também a classe de comportamento aprender, a fim de que seja possível dizer que o organismo aprendeu ou não aprendeu, em decorrência de uma situação de ensino” (KIENEN, 2008, p. 34).

A aprendizagem ou a mudança de comportamento do aluno, fato este que implica na mudança de sua interação com o meio, é a evidência que sustenta a aprendizagem e confirma

a eficiência do ensino. Por isto, a aprendizagem não é apenas o que o aluno faz, mas suas relações com o meio, que evidenciam a emissão de uma mudança de comportamento (HENKLAIN, CARMO, 2013; KUBO; BOTOMÉ, 2001;).

De acordo com Kubo e Botomé (2001), ensinar não é definido apenas com relação ao que o professor faz, mas também pelas características dos aprendizes, pelas condições de ensino, pelos objetivos de ensino definidos pelo professor e, especialmente, por aquilo que é produzido a partir da classe de respostas apresentada pelo aluno, ou seja, o comportamento do aprendiz após a intervenção do professor. Skinner afirma que o professor “não pode realmente ensinar, apenas ajudar o aluno a aprender” (1972, p. 1).

Ensinar e aprender, portanto, referem-se a dois processos inter-relacionados. O primeiro não acontece se não acontecer o segundo, pois o resultado do processo de ensinar é justamente a aprendizagem do aluno. Dessa forma, não é possível dizer que o professor ensinou, e o aluno não aprendeu. Aprender refere-se à mudança de relação que o aluno passa a estabelecer com o meio, passando de uma situação na qual ele era incapaz de transformar um problema em uma situação que é minimizada ou eliminada com pouco desgaste para si e com maior probabilidade de comportar-se da mesma forma quando se deparar com situações semelhantes no futuro (KIENEN, 2008).

A aprendizagem pode ocorrer devido às ações desenvolvidas pelo professor que produziu mudanças no ambiente e no organismo; nesse caso houve ensino. Porém, se ocorrerem mudanças sem a intervenção de alguém, não houve ensino, mas apenas aprendizagem, porque a natureza e as diferentes situações da vida também ensinam, sem necessariamente a ajuda das pessoas (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

O ensino é realizado mediante o arranjo intencional de contingências, estabelecendo novos repertórios em oposição aos estimados como inadequados, ineficazes ou irrelevantes, também se apresentando como condição necessária para aumentar a probabilidade de novos repertórios ocorrerem, em condição distinta daquela nas quais o mesmo foi estabelecido, caracterizando, portanto, o processo de generalização (SKINNER, 1975; KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Kubo e Botomé (2001) caracterizam a aprendizagem pela diferença no desempenho do aprendiz antes e depois da intervenção do professor. A aprendizagem do aluno pode ser verificada quando este é capaz de apresentar um comportamento que não apresentava antes da intervenção do professor, como também apontam Pereira, Marinotti e Luna (2004), Henklain, e Carmo (2013).

Uma grande contribuição da Análise do Comportamento é o processo de sistematização do ensino. Para que ele aconteça, é preciso, em primeiro lugar, ter objetivos claros e precisos, indicando o que o aluno deve ser capaz de fazer ao final do curso ou disciplina. Em seguida, é preciso definir quais serão as estratégias ou critérios utilizados para inferir a aprendizagem. Pensando num ensino estruturado e processual, o ensino também deve ser estruturado considerando comportamentos básicos ou pré-requisitos e comportamentos finais. Parte-se sempre dos comportamentos mais simples ou básicos, podendo já existirem ou não nos repertórios dos alunos, para, a partir destes, ensinar comportamentos mais complexos ou comportamentos finais. O processo de ensino dos comportamentos mais simples aos mais completos facilita o engajamento e a motivação do aluno no processo de aprendizagem (HENKLAIN, CARMO, 2013).

A partir das reflexões propostas pela Análise do Comportamento, caracteriza-se o ensino como a ação do docente organizando os estímulos em relação a uma interação entre organismo e ambiente, que tem por finalidade desenvolver consequências nessa interação, transformando organismo e ambiente. Em outras palavras, define-se ensino pelo planejamento e pela execução de condições que podem favorecer o estabelecimento de operantes os quais definem a aprendizagem desejada. Ao mesmo tempo, as mudanças produzidas no comportamento que definem essas aprendizagens devem-se constituir em medidas do que o docente fez ao ensinar. Por isso, ensinar é um processo que se define pelos efeitos que produz, isto é, pela aprendizagem do aluno e não pelas intenções do professor, ou mesmo suas reflexões ou relatos verbais (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

1.4 Autoscopia como meio para o desenvolvimento do repertório profissional docente.

A palavra autoscopia tem sua etimologia em “auto” e “scopia”. “Auto” significa quando uma ação é realizada pelo próprio sujeito, enquanto “scopia”, do grego, “skoppós” e do latim “scopu”, significa objetivo, finalidade, meta ou alvo. Nesse sentido, autoscopia pressupõe que o participante realizará uma autoavaliação da ação após a observação dos seus próprios comportamentos (SILVA; NUNES; 2017).

A autoscopia aplicada à educação compreende a sala de aula como laboratório para a formação e avaliação do professor. No dia a dia, o docente permanece imerso na sua ação e não consegue analisar os seus próprios comportamentos, estratégias didático-pedagógicas, aspectos positivos ou mesmo necessidades de mudança. A autoscopia é uma ferramenta que

permite ao professor uma autoanálise, criando condições para a mudança de posturas, favorecendo novas reformulações nos modos de ensinar (SILVA; NUNES; 2017).

Para Sadalla e Laroca (2004), a autoscopia é uma técnica constituída de dois momentos: no primeiro, acontece a gravação da aula, permitindo a identificação dos comportamentos do professor, alunos, do ambiente e das interações que acontecem. No segundo momento, o docente assiste à aula gravada e se analisa, permitindo verbalizações sobre os seus próprios comportamentos ou mesmo dos seus alunos. Nesse segundo momento, o pesquisador elabora perguntas buscando evidenciar os objetivos da pesquisa por meio da verbalização do docente.

Quando um professor começa o seu trabalho, enquanto docente é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem essa prática, aprendendo seus limites, linguagens e utilizando modelos para subsidiar sua ação. Porém, a partir do momento em que ele começa a refletir sobre a sua prática, amplia sua compreensão acerca da prática educativa. O professor não é apenas um executor de normas e procedimentos, mas um profissional que produz conhecimento a partir de uma postura investigativa e reflexiva sobre a sua própria conduta. Tal procedimento provoca o profissional para dialogar consigo mesmo e com os outros: consigo mesmo no sentido de autoanálise e com os outros no sentido de diálogo com o conhecimento e referências produzidos anteriormente (ARRIGO, LORENCINI JÚNIOR; BROIETTI, 2017).

Segue abaixo a descrição de algumas pesquisas desenvolvidas no intuito de contribuir com a formação inicial de professores de diversas áreas, tais como matemática, química, ciências e biologia, assim como também de formação continuada de professores. Em todos os estudos, a autoscopia foi utilizada como principal delineamento metodológico, evidenciando sua contribuição enquanto método que facilita o desenvolvimento do repertório profissional dos professores.

Rosa Silva, Lorencini Júnior e Laburu (2010) realizaram uma pesquisa visando a formação continuada de professores sustentada na prática reflexiva proposta por Shön (2000), autor que defende a realização de três processos pelo professor: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A participante dessa pesquisa foi uma professora de ciências biológicas, do Ensino Fundamental, com 20 anos de magistério. A autoscopia trifásica, fase pré-ativa, interativa e pós-ativa foi o método utilizado para a coleta de dados, cujo objetivo foi identificar quais as implicações das reflexões da professora para a sua relação com os alunos. Os resultados apontam que a autoscopia possibilitou a autocrítica da docente, proporcionando reflexões sobre ação e aperfeiçoando a competência docente

resolvendo situações educativas, estando alerta, estruturando, reestruturando e plenificando ações em sala de aula.

Carvalho e Passos (2014) realizaram uma pesquisa com 19 alunos do curso de licenciatura em matemática, em uma universidade pública do estado do Paraná. O método utilizado para a coleta de dados foi a autoscopia e o procedimento de coleta de dados aconteceu da seguinte forma: cada estudante escolheu um conteúdo de matemática para lecionar. Em seguida, cada estudante preparou uma mini-aula. As aulas foram gravadas e disponibilizadas para todos os alunos. Em casa, cada estudante assistiu a si mesmo, analisou e avaliou o próprio desempenho, escrevendo em seguida um relatório sobre a própria autoanálise. Tais relatórios foram submetidos à análise textual discursiva e tornaram-se os dados e discussão do trabalho. O objetivo da pesquisa não era interventivo, mas para identificar as percepções dos acadêmicos em relação às atividades propostas. Os resultados indicaram que os estudantes fizeram comentários, comparações e, principalmente, avaliaram as próprias práticas, apontando falhas, indicando boas ações e propondo sugestões para os aspectos negativos. Os pesquisadores consideraram a autoscopia como uma oportunidade de desenvolver a autonomia docente, propiciando um espaço que leva o futuro professor a pensar a sua prática, avaliando os seus comportamentos, mobilizando-o para refletir sobre as ações, tendo em vista a melhoria dos problemas identificados.

Arrigo, Lorencini Júnior e Broietti (2017) apresentaram um estudo de formação inicial com estudantes de licenciatura em química no qual utilizaram, como instrumentos para a realização da pesquisa, a autoscopia e o microensino. A autoscopia bifásica era composta por duas fases: a interativa e a pós-ativa como instrumento para a coleta de dados. Os objetivos da pesquisa eram caracterizar como o estudante dá sentido as suas reflexões e de que modo elas podem interferir na construção do seu perfil docente. Os resultados apontam que a integração entre o microensino e autoscopia propiciaram momentos de reflexão sobre a prática de ensino, condições estas importantes para que a participante da pesquisa identificasse as dificuldades ou problemas na sua prática de ensino e planejasse novas ações com o objetivo de superá-los.

Silva e Nunes (2017) desenvolveram um estudo de formação continuada de professores no qual a autoscopia foi a técnica utilizada para proporcionar a autorreflexão dos docentes, tendo em vista a avaliação das suas práticas pedagógicas. O objetivo do estudo foi analisar como o processo de autoscopia na formação continuada dos professores de salas de recursos multifuncionais influencia suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada com duas professoras e dois alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. O estudo utilizou como procedimento um delineamento

quase experimental intrassujeitos – linha de base e intervenção na qual se buscou identificar se a autoscopia proporcionou modificações nas práticas do professor e se isso influenciou o comportamento e a comunicação dos alunos. A pesquisa concluiu que, por meio da prática crítico-reflexiva, as professoras tornaram-se mais flexíveis, modificando suas atitudes e práticas pedagógicas. A autoscopia foi um meio eficaz que proporcionou o processo de reelaboração das suas práticas pedagógicas a partir da análise entre as imagens exibidas e o cotidiano da sala de aula. A pesquisa demonstrou, também, que as mudanças realizadas pelas docentes tiveram influência direta nos comportamentos dos alunos, tornando-os mais motivados e tendo maior atenção nas atividades realizadas, estabelecendo maiores relações de trocas, parcerias e interação, diminuindo os comportamentos desafiadores e provocativos.

Klepka e Corazza (2018) realizaram uma pesquisa durante um curso de formação continuada, oferecido a professores de ciências e biologia da educação básica em Uberaba, MG. Participaram 13 docentes que tiveram 8 encontros de quatro horas cada. Os autores apresentaram neste artigo, os resultados de apenas uma participante que planejou uma aula e respondeu à seguinte pergunta: como você trabalharia a classificação biológica com uma turma? O objetivo do trabalho foi identificar, por meio da autoscopia, indícios dos tipos de reflexão caracterizados por Shön (2000 *apud* KLEPKA; CORAZZA, 2018). As conclusões do estudo apontam que a análise da autoscopia indica que houve reflexões na ação, assim como também reflexões para a ação. Identificou-se o processo de desenvolvimento da docente e suas escolhas ao planejar a aula, bem como suas dificuldades.

Martins (2019) realizou sua pesquisa com uma professora do ensino de ciências e biologia em uma escola no interior do estado de São Paulo. Seu objetivo foi investigar as condições de mediação do trabalho da professora que viabilizariam construir dimensões estimadas e relevantes de “Repertórios Profissionais da Docência” no ensino de conteúdos curriculares dos componentes de Ciências e de Biologia. Utilizou, como delineamento metodológico, o estudo de caso e a autoscopia. As conclusões desse trabalho apontam que a prática da professora passou por um processo de repensar pedagógico, proporcionando mudanças relacionadas aos tipos de interações dialógicas realizadas por ela ao longo da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador confirmou sua hipótese, afirmando que as interações entre a professora e o pesquisador, assim como entre docente e alunos, constituíram-se como condições que proporcionaram o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, contribuindo para o processo de evidenciação dos objetivos da aprendizagem emitidos pelos alunos.

Ao analisar as pesquisas aqui descritas, é possível inferir que a autoscopia é um recurso metodológico que possibilita a autorreflexão e a análise do professor sobre o seu fazer

docente, garantindo sua autonomia e, ao mesmo tempo, qualificando sua ação de ensinar. Na presente pesquisa, a autoscopia será utilizada de forma recursiva nas diferentes fases e etapas, distinguindo-se de outras pesquisas que têm utilizado tal estratégia.

2. JUSTIFICATIVA

O curso de graduação de psicologia tem por objetivo ensinar o profissional a projetar um trabalho socialmente significativo, tendo como referência a identificação, caracterização e análise das realidades sociais, dos determinantes das necessidades e das possibilidades de construção de soluções (KIENEN, 2008).

Os profissionais da psicologia são formados não apenas para reproduzir informações já fornecidas pelas pesquisas realizadas, mas também para identificar e intervir sobre novas demandas, a fim de promover mudanças e transformações na vida dos indivíduos e da sociedade.

O estágio em psicologia é um momento importante da formação do futuro Psicólogo, pois promove condições para o desenvolvimento dos comportamentos necessários para a futura atuação profissional. Tozze (2016) ressalta que a orientação de estágio é um momento importante no processo de ensino-aprendizagem para o futuro psicólogo. Nesse sentido, Kubo e Botomé (2002) afirmam que a formação em psicologia não deve apenas se preocupar com conteúdos, teorias e técnicas psicológicas, mas, especialmente, com a capacidade de atuar, que se refere aos comportamentos apreendidos que caracterizam, delimitam e definem a profissão de Psicólogo em sua aplicabilidade concreta, não apenas reproduzindo um saber já existente, mas transformando a realidade a partir das necessidades existentes (VIEIRA, *et. al*, 2009).

Diante dessa necessidade de atuação profissional, as mudanças nas diretrizes de formação para os futuros psicólogos não são suficientes para que o processo de formação seja modificado. É preciso, também, que sejam transformados os procedimentos de ensino, que, conseqüentemente, poderão trazer mudanças nos processos de intervenção realizados pelos psicólogos nas diversas demandas presentes na sociedade (KIENEN, 2008).

A formação do psicólogo não deve ser compreendida apenas como uma apropriação de conhecimento teórico, mas, sim, utilizar o conhecimento já existente para a transformação da realidade. A partir dessa perspectiva, é importante que os cursos de graduação, assim como as diretrizes para a formação, sejam claros e estabeleçam quais são os comportamentos desejados para a atuação profissional. Ressalta-se que a formação não depende apenas da apropriação do conhecimento e de informação, mas de um complexo arranjo de contingências de aprendizagem que possibilite ao estudante transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar. Os repertórios profissionais dos psicólogos não devem estar restritos

apenas a discursar sobre a sociedade ou problemas existentes, mas devem ser constituídos por classes de comportamentos eficazes na promoção de condições para que os usuários das intervenções em psicologia possam promover as transformações estimadas como necessárias e relevantes para suas vidas (KIENEN, 2008).

As pesquisas em Análise do Comportamento têm contribuído enormemente para qualificar a formação profissional dos futuros psicólogos. Por exemplo, Kienen (2008) identificou e derivou classes de comportamentos profissionais de psicólogos para intervir, por meio do ensino, em fenômenos psicológicos, a partir das DCN-P. Viecili (2008), também baseado nas DCN-P, identificou e derivou comportamentos profissionais de psicólogos para intervir por meio da pesquisa. Garcia (2009) identificou e organizou 196 classes de comportamentos constituintes da intervenção do psicólogo no subcampo de atuação profissional da psicoterapia com apoio de cães. Silva (2010) identificou, em projetos de cursos de graduação em psicologia, comportamentos profissionais a serem apresentados por psicólogos ao intervirem diretamente em fenômenos psicológicos.

É possível observar que os trabalhos desenvolvidos até o presente momento se constituem, em grande parte, como pesquisas de levantamento ou documentais, apontando para uma escassez de pesquisas interventivas que subsidiem o trabalho docente. É diante da presente lacuna que esta tese se coloca com o objetivo de propor procedimentos interventivos, que auxiliem o docente na operacionalização do planejamento e da execução do ensino, fundamentados no desenvolvimento de competências.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou contribuir com o trabalho docente, investigando, de maneira especial, a supervisão de estágio e sua contribuição no ensino de competências profissionais. Os questionamentos apresentados neste trabalho são os seguintes: o processo de ensino utilizado pelo professor supervisor do estágio em psicologia está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-P)? Quais são as correspondências entre as competências preconizadas nas DCN-P e a aprendizagem desenvolvida pelos estagiários? O desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa entre pesquisador e professor-supervisor é capaz de sistematizar e qualificar as estratégias de ensino utilizadas no estágio em psicologia? As DCN-P têm auxiliado o ensino do professor levando em consideração a necessidade das pessoas e instituições?

3. OBJETIVO

3.1 Objetivo geral

Desenvolver e avaliar condições de interação colaborativa em ambiente de supervisão de estágio, promovendo a aprendizagem profissional do aluno, fundamentada nas competências preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-P) para o curso de psicologia.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar as práticas de ensino do professor supervisor mediante as situações apresentadas durante os encontros de supervisão do estágio.

- Investigar conjuntamente, de forma colaborativa com o professor supervisor, as correspondências estabelecidas entre o planejamento didático e as competências preconizadas nas DCN-P.

- Investigar o desenvolvimento, pelo professor supervisor, de estratégias de derivação previstas nas DCN-P em termos de classes comportamentais finais e intermediárias, e a sequência didática relacionada com o ensino de tais competências.

- Avaliar as funções instrucionais da interação colaborativa entre o pesquisador e o professor supervisor por meio da execução de novas sequências didáticas.

4. MÉTODO

O presente estudo utiliza como referência o delineamento de sujeito único (COZBY, 2006) no sentido de que considera o participante como indivíduo particular e busca identificar possíveis alterações na regularidade dos seus comportamentos.

De acordo com os pressupostos teóricos de Andery (2010), o presente trabalho se constitui como uma pesquisa de base empírica por se caracterizar como um trabalho observacional com sujeito único, respeitando o caráter individual, interacional, processual e histórico do comportamento. Segundo Sidman (1960 *apud* ANDERY, 2010, p. 327):

Bastaria um sujeito porque em vez de uma ou poucas observações de muitos sujeitos, cada um deles em uma só condição (experimental ou controle), como é típico dos delineamentos experimentais de grupo, um sujeito é submetido às condições de interesse, e em vez de uma ou poucas medidas em uma condição, são feitas repetidas medidas de seu comportamento nas sucessivas condições.

Dessa forma, o percurso metodológico utilizado neste trabalho pressupõe a pesquisa com uma professora supervisora de estágio que será exposta à autoscopia, condição esta que promove alterações nos seus repertórios de ensino.

A autoscopia é um procedimento que permite ao docente o processo de auto-observação, dividindo-se essencialmente em dois momentos: a videogravação e as sessões de análise e reflexão. Tal processo permite a análise posterior das ações registradas, facilitando a autoavaliação do participante, por meio da verbalização dos seus próprios comportamentos ao analisar as cenas gravadas (SADALLA; LARROCA, 2004).

A utilização da autoscopia possibilita a reflexão do docente sobre a sua própria ação, garantindo a sua autonomia no processo de preparação e avaliação das estratégias de ensino e de possíveis mudanças, proporcionando oportunidades de aprendizagem. Tal estratégia possibilita o diagnóstico promovendo o aperfeiçoamento do fazer docente (ARRIGO; LOURENCINI JÚNIOR; BROIETTI, 2017; CARVALHO; PASSOS, 2014; KLEPKA; CORAZZA, 2018).

A singularidade da presente pesquisa se constitui no delineamento de sujeito único, com uso recursivo da autoscopia em duas fases e diferentes etapas: na primeira fase, não houve a intervenção direta do pesquisador, enquanto que, na segunda fase o pesquisador propôs um procedimento com planejamento colaborativo de estratégias de ensino a partir das DCN-P.

4.1 Participantes

Participaram desse estudo uma professora supervisora (PS) de estágio em psicologia clínica e seis estudantes de psicologia (E1, E2, E3, E4, E5, E6), seguindo uma amostragem não probabilística, mas por conveniência (COZBY, 2006).

Os participantes foram convidados considerando os seguintes critérios de inclusão: a) ser docente supervisor de estágio em psicologia; b) ser estudante matriculado no último ano do curso de psicologia; c) aceitar participar livremente do estudo, manifestando interesse pelo trabalho e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e B).

O pesquisador é professor e coordenador do curso de psicologia no qual a pesquisa foi desenvolvida, não possuindo conhecimento específico como supervisor clínico em Análise do Comportamento e sua ação, enquanto pesquisador, não se caracteriza como uma mentoria, mas como um trabalho colaborativo, no intuito de sistematizar o processo de ensino e de aprendizagem a partir das DCN-P.

Entende-se esse processo colaborativo como uma ação realizada entre o pesquisador e a participante com o objetivo de facilitar o processo de ensino desenvolvido pela PS. Tal atividade se constituiu na condição proposta pelo pesquisador de a docente autoanalisar as estratégias de ensino emitidas durante as supervisões de estágio, buscando evidências da aprendizagem nos comportamentos das estagiárias. Como durante a primeira fase da pesquisa a docente não fez referências às diretrizes curriculares para a formação dos psicólogos, a segunda fase se constituiu, essencialmente, como uma proposta realizada pelo pesquisador de planejamento das condições de ensino e da aprendizagem a partir das competências previstas nas DCN-P¹.

4.2 Local

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, com formação em psicologia, durante o ano de 2019, antes da Pandemia da COVID-19. Os encontros entre a professora supervisora e as estagiárias aconteceram durante os horários de supervisão, uma vez por semana, com duração de 1h30m. As entrevistas entre o pesquisador e a professora supervisora aconteceram na própria instituição de ensino e tiveram a duração de 1h por semana.

¹ Para obter mais informações sobre a interação e o trabalho colaborativo realizado pelo pesquisador e a professora supervisora, sugere-se a leitura do item 4.5 Procedimentos de coleta dos dados.

4.3 Procedimentos éticos

Todos os procedimentos éticos previstos para a pesquisa com seres humanos foram respeitados, de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde, sendo que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru – SP, com o parecer favorável nº 3.155.324 conforme anexo A.

A professora supervisora e as estagiárias participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa foi enviado e aprovado pela Instituição de Ensino na qual o trabalho foi desenvolvido.

4.4. Material: instrumento para coleta de dados

Foi utilizado um gravador digital para registro das entrevistas do pesquisador com a professora supervisora e uma filmadora digital para registro em vídeo dos encontros de supervisão. Para exibição de tais registros, foi utilizado um computador com aplicativos para edição e exibição de filmes.

Como instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2010) tendo em vista identificar o repertório de ensino da supervisora, tempo de trabalho na instituição e sua experiência profissional como supervisora de estágio (Apêndice C). Também foi elaborado um protocolo para obter informações sobre o planejamento didático da docente, como expectativa de aprendizagem, comportamentos intermediários, correspondências com as DCN-P, estratégias de ensino e evidências da aprendizagem, conforme Apêndice D.

4.5 Procedimentos de coleta dos dados

O procedimento de coleta de dados ocorreu da seguinte forma: inicialmente, o pesquisador se reuniu com a professora supervisora para a realização da primeira entrevista, cuja finalidade foi conhecer a sua experiência no ensino superior, assim como os seus objetivos de ensino durante o estágio. A presente entrevista ocorreu na semana anterior ao início das aulas, naquele momento a docente assinou o termo de consentimento livre e esclarecido,

concordando com o desenvolvimento da pesquisa e, além disso, o pesquisador explicou para a docente como ocorreria o procedimento de coleta de dados, conforme descrição a seguir.

Durante todos os encontros de supervisão, o pesquisador instalou uma câmera para obter as imagens de vídeo e de áudio, resultados da interação entre supervisora e estagiárias, porém não permaneceu no local, retornando após o término da supervisão para desligar o equipamento.

Após a gravação de cada supervisão, o pesquisador assistiu às supervisões e selecionou trechos de interação entre a supervisora e as estagiárias, que se caracterizaram como comportamentos de ensino e de aprendizagem.

Após ter selecionado e recortado alguns trechos de interação, o pesquisador agendou entrevistas com a docente, cujo objetivo foi realizar a autoscopia dos vídeos selecionados, promovendo condições para que a professora refletisse sobre as suas estratégias de ensino e as evidências de aprendizagens observadas. A videogravação permitiu observar as ações da docente e o contexto criado por ela como condição de ensino e, ao mesmo tempo, os comportamentos emitidos pelas estagiárias em decorrência da ação da docente.

Durante toda a primeira fase da coleta de dados, o pesquisador não realizou intervenções diretas sobre o planejamento e a atuação da PS, com indicação de procedimentos ou observações. Tais intervenções ocorreram a partir da segunda fase da pesquisa, quando o pesquisador realizou um planejamento conjunto com a docente, sistematizado as condições de ensino e as evidências da aprendizagem a partir das DCN-P.

Segue, abaixo, o quadro 2, que apresenta a síntese dos procedimentos utilizados para a coleta de dados realizada na primeira e na segunda fase da pesquisa.

Quadro 2 - Síntese dos procedimentos e objetivos para cada fase da coleta de dados

Primeiro Semestre	
Fases e Etapas	Descrição e Procedimento
Fase 1 – Etapa 1 (F1E1)	Entrevista com a Professora Supervisora (PS): (dia 12/02).
Fase 1 – Etapa 2 (F1E2)	Filmagem de 4 supervisões de estágio: (dias 14/02/ 21/02; 28/02 e 07/03).
	Seleção de 8 vídeos que caracterizam a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição dos vídeos 1 ao 8 e resposta do protocolo (os vídeos 1 ao 4 foram exibidos no dia 12/03 e os vídeos 5 ao 8, no dia 29/03).
	Filmagem de 5 supervisões de estágio: (dias 14/03; 28/03; 04/04; 11/04 e 26/04).

Fase 1 - Etapa 3 (F1E3)	Seleção de 4 vídeos que caracterizam a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição dos vídeos 9 a 12 e resposta do protocolo (dia 02/05).
Fase 1 – Etapa 4 (F1E4)	Filmagem de 4 supervisões de estágio: (dias 02/05; 09/05; 16/05; e 23/05).
	Seleção de 4 vídeos que caracterizam a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição dos vídeos 13 ao 16 e resposta do protocolo: (Dia 27/05).
Fase 1 – Etapa 5 (F1E5)	Filmagem de 3 supervisões de estágio: (Dias 30/05; 06/06 e 13/06).
	Seleção de 3 vídeos que caracterizam a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição dos vídeos 17 ao 19 e resposta do protocolo (dia 28/06).
Segundo Semestre	
Fases e Etapas	Descrição e Procedimentos
Fase 2 – Etapa 1 (F2E1)	Entrevistas com a Professora Supervisora (PS), tendo em vista a elaboração do planejamento semestral (dias 16/08; 20/08 e 30/08).
Fase 2 - Etapa 2 (F2E2)	Filmagem de 3 supervisões de estágio (dia 13/08; 20/08; e 03/09).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição do vídeo 21 e resposta do protocolo: (dia 06/09).
Fase 2 – Etapa 3 (F2E3)	Filmagem de 1 supervisão de estágio (dia 10/09).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição do vídeo 22 e resposta do protocolo (dia 13/09).
Fase 2 – Etapa 4 (F2E4)	Filmagem de 1 supervisão de estágio (dia 24/09).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição do vídeo 23 e resposta do protocolo (dia 27/09).
Fase 2 – Etapa 5 (F2E5)	Filmagem de 4 supervisões de estágio (dias 01/10; 08/10; 22/10 e 29/10).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição do vídeo 24 e resposta do protocolo (dia 31/10).
Fase 2 – Etapa 6 (F2E6)	Filmagem de 1 supervisão de estágio (dia 05/11).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevistas com a PS: exibição do vídeo 25 e resposta do protocolo (dia 05/11); exibição do vídeo 26 e resposta do protocolo (dia 08/11).

Fase 2 – Etapa 7 (F2E7)	Filmagem de 2 supervisões de estágio (dia 13/11 e 19/11).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevistas com a PS: exibição do vídeo 27 e 28 e resposta do protocolo (dia 21/11 e 22/11); exibição do vídeo 29 e 30 e resposta do protocolo (dia 29/11).
Fase 2 – Etapa 8 (F2E8)	Filmagem de 2 supervisões de estágio (dia 26/11 e 03/11).
	Seleção de 1 vídeo que caracteriza a relação entre ensino e aprendizagem.
	Entrevista com a PS: exibição do vídeo 31 e 32 e resposta do protocolo (dia 06/12).

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, encontra-se a descrição do procedimento de coleta de dados que se desenvolveu durante o ano da pesquisa, que foi dividida em duas fases.

Na primeira fase, desenvolvida no primeiro semestre, o objetivo foi identificar e descrever as estratégias emitidas pela professora supervisora precedendo os planejamentos e a intervenção direta do pesquisador sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem.

Na segunda fase, desenvolvida no segundo semestre, o pesquisador propôs à docente o planejamento de ensino, tendo como referência as DCN-P, assim como a definição dos objetivos finais e intermediários da aprendizagem das estagiárias de acordo com as expectativas da docente.

Segue, abaixo, a descrição da primeira fase e das etapas da coleta de dados do primeiro semestre.

4.5.1 Fase 1: O objetivo dessa fase consistiu em identificar e descrever as estratégias emitidas pela PS, mediante a exibição de trechos da sua própria supervisão de estágio e a resposta de protocolo sobre as estratégias de ensino e identificação da aprendizagem pela docente.

4.5.1.1 - Fase 1/Etapa 1. Foi realizada uma entrevista com a PS tendo em vista a identificação da trajetória pessoal e profissional da docente. Além disso, a entrevista visou identificar e descrever os seguintes elementos: a) os objetivos do estágio; b) as relações entre os objetivos do estágio e as competências e habilidades preconizadas nas DCN-P; c) as estratégias didáticas planejadas (ensino e avaliação); d) as medidas comportamentais das aprendizagens esperadas e os objetivos propostos.

4.5.1.2 - Fase 1/Etapa 2: Identificar e descrever sequências didáticas emitidas pela PS como estratégia de ensino. Essa fase foi realizada por meio do registro de vídeo dos encontros de supervisão. Em seguida, o pesquisador assistiu, selecionou e recortou trechos das supervisões visando a posterior análise da PS. Os recortes realizados pelo pesquisador buscaram identificar a interação entre a PS e as estagiárias, indicando possível relação entre ensino e aprendizagem. Por fim, o último momento dessa etapa caracterizou-se como uma entrevista com a PS, exibindo os vídeos selecionados pelo pesquisador e a possível identificação das estratégias de ensino e de aprendizagem. A presente caracterização foi realizada pela PS após assistir aos vídeos, respondendo às seguintes perguntas: (1) *“Professora, é possível identificar aprendizagens nos registros das atividades de supervisão?”*; (2) *“Se sim, quais foram as aprendizagens?”*; (3) *“O que você considera como medidas de tais aprendizagens?”*; (4); *“Quais foram as condições de ensino relevantes para a ocorrência da aprendizagem assinalada?”*. As respostas das indicações da professora supervisora foram registradas em arquivo de áudio para posterior transcrição e análise do pesquisador.

Os procedimentos de filmagem das supervisões, seleção das interações entre a PS e as estagiárias, assim como as entrevistas, se repetiram nessa mesma sequência descrita na Fase 1/Etapa 2 até o final da coleta de dados do primeiro semestre, que correspondem às etapas 3, 4 e 5.

A segunda fase da pesquisa foi realizada no segundo semestre conforme descrição a seguir:

4.5.2 Fase 2: O objetivo dessa fase foi identificar e descrever as estratégias emitidas pela PS, por meio da exibição de trechos da sua própria supervisão de estágio e a resposta do protocolo, agora com a mediação do pesquisador, sobre o planejamento dos procedimentos de ensino e a identificação das medidas de aprendizagem, tendo como referências as DCN-P.

4.5.2 - Fase 2/Etapa 1. Foram realizadas três entrevistas de planejamento com a PS, buscando construir os objetivos comportamentais de ensino previstos para a fase 2 da coleta de dados, identificando comportamentos finais e intermediários, correlações com as diretrizes para a formação do psicólogo, estratégias de ensino emitidas pela PS e medidas de evidência da aprendizagem das estagiárias, conforme modelo disponível no apêndice E.

Durante essa etapa, foram desenvolvidos cinco passos para o planejamento de ensino, conforme descrição a seguir:

No primeiro passo, o pesquisador questionou a PS sobre os principais comportamentos que deveriam ser emitidos pelas estagiárias até o final do estágio, sendo estes identificados como comportamentos finais.

A partir dessa definição, como segundo passo, a docente foi convidada a decompor os comportamentos finais em comportamentos intermediários, fator este que facilitou a evidência da aprendizagem durante o desenvolvimento do estágio.

Como terceiro passo, as competências previstas nas DCN-P foram apresentadas à docente para que ela pudesse relacionar os comportamentos finais e intermediários com as diretrizes.

No quarto passo, a docente explicitou quais estratégias de ensino poderiam ser utilizadas por ela para promover a aprendizagem dos comportamentos intermediários e finais.

Por fim, como quinto passo, a docente foi convidada a citar quais comportamentos deveriam ser emitidos pelas estagiárias para evidenciar a aprendizagem dos comportamentos intermediários e finais.

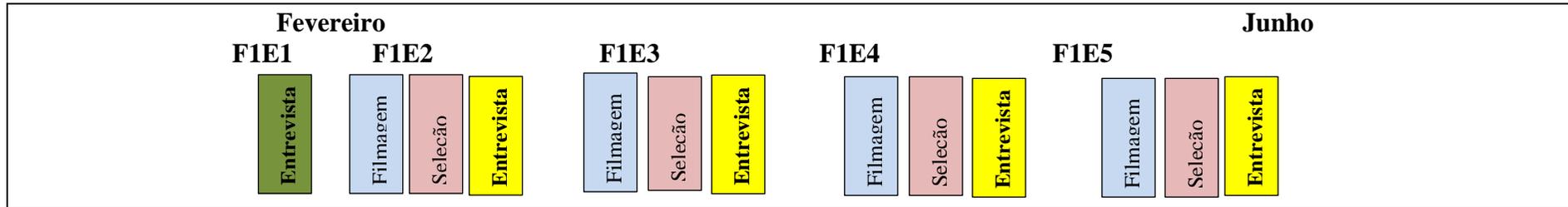
Esse procedimento foi realizado de forma colaborativa, por meio do qual o pesquisador promoveu uma interação dialógica com a PS, construindo conjuntamente respostas para os cinco passos descritos acima.

4.5.2 Fase 2/Etapa 2: Identificar e descrever sequências didáticas emitidas pela PS como estratégia de ensino. Essa fase foi realizada por meio do registro de vídeo dos encontros de supervisão. Em seguida, o pesquisador assistiu, selecionou e recortou trechos das supervisões tendo em vista a posterior análise da PS. Os recortes realizados pelo pesquisador buscaram identificar a interação entre PS e as estagiárias, indicando possível relação entre ensino e aprendizagem. Por fim, o último momento dessa etapa caracterizou-se como uma entrevista com a PS, utilizando a exibição dos vídeos selecionados pelo pesquisador e a possível relação entre ensino e aprendizagem. A presente caracterização foi realizada pela PS após assistir ao vídeo, respondendo às seguintes perguntas: (1) *“Professora, é possível identificar evidências de aprendizagem nos registros das atividades de supervisão considerando os comportamentos emitidos pelas estagiárias, sejam eles finais ou intermediários?”*; (2) *“Se sim, quais foram as aprendizagens?”*; (3) *“Quais foram as estratégias emitidas pela Professora Supervisora para o ensino das competências intermediárias ou final?”*; (4) *“Quais são as correspondências dos comportamentos aprendidos pelas estagiárias e as competências previstas nas diretrizes para a formação dos Psicólogos no Brasil?”* As respostas da PS foram registradas em arquivo de áudio para posterior transcrição do pesquisador.

Os procedimentos de filmagem das supervisões, seleção das interações entre PS e as estagiárias, assim como das entrevistas, se repetiram na mesma sequência descrita na etapa 2 até o final da coleta de dados da segunda fase que correspondem às etapas 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

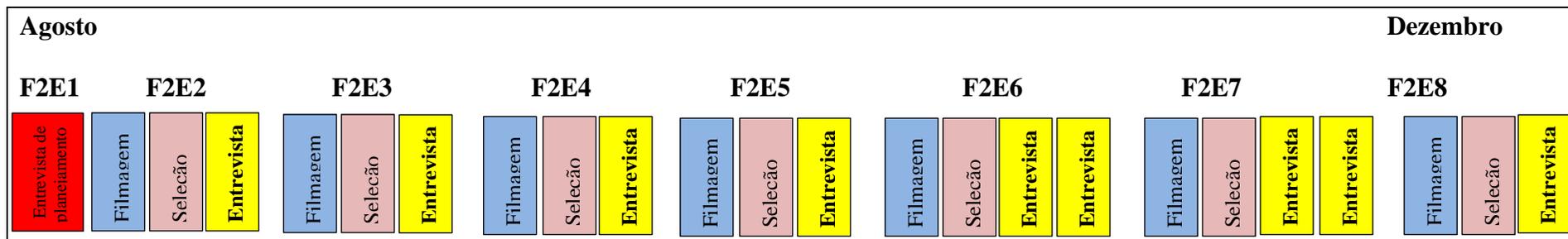
Segue, abaixo, uma representação gráfica da coleta de dados realizada tanto na primeira quanto na segunda fase da pesquisa.

Figura 1: Representação gráfica da primeira fase de coleta de dados



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2: Representação gráfica da segunda fase de coleta de dados



Fonte: Elaborada pelo autor.

4.6 Análise dos dados

A Análise funcional do comportamento foi utilizada para analisar a interação da professora supervisora com as estagiárias, tendo em vista identificar a função dos comportamentos decorrentes dessa interação. Para tanto, foram utilizados os modelos propostos por Moreira e Medeiros (2007); Del Prette (2011); Cortegoso e Coser (2016), identificando os contextos antecedentes, as respostas emitidas pela PS e as consequências sobre o comportamento das estagiárias, compreendendo-as como uma unidade de análise analítico-comportamental para descrever as relações de dependência entre os comportamentos da supervisora e das estagiárias.

A análise nos delineamentos de pesquisa com sujeito único tem por objetivo identificar as mudanças comportamentais produzidas no decorrer da pesquisa. Dessa forma, a análise funcional permite identificar as mudanças e o repertório da docente, constituindo-se como uma avaliação em processo. Por meio dos registros, é possível identificar o processo comportamental assim como a regularidade do processo e não apenas o produto que resulta das interações (ANDERY, 2010).

A análise funcional permite, também, identificar os repertórios comportamentais desenvolvidos pela docente durante toda a coleta de dados em suas diversas fases e etapas, sendo possível caracterizar possíveis mudanças nos comportamentos da docente no decorrer da pesquisa.

A análise funcional foi realizada da seguinte forma: em primeiro lugar, o pesquisador transcreveu todas as sessões selecionadas, assistidas e analisadas pela PS. Em seguida, o pesquisador realizou a leitura da transcrição, identificando os diferentes repertórios comportamentais apresentados pela supervisora. Depois, os trechos identificados foram transcritos identificando o antecedente, resposta e consequente, considerando-os como uma única unidade de análise.

Tendo como referência a análise do comportamento, compreende-se o antecedente como as situações ambientais, condições ou comportamentos emitidos pelas estagiárias. A resposta como a ação ou comportamento da professora supervisora que ocorre em resposta ao contexto antecedente. Em seguida, a consequência, que são os comportamentos emitidos direta ou indiretamente pelas estagiárias e estão associados à resposta da professora supervisora (LOURENCETTI, 2020).

Após a leitura e identificação dos repertórios comportamentais, todas as transcrições foram relidas para verificar a frequência e a repetição dos comportamentos

emitidos pela supervisora ao longo de toda a coleta de dados. A síntese desses repertórios comportamentais pode ser encontrada na tabela 1.

Os vídeos selecionados para análise da interação entre PS e estagiárias foram assistidos por dois juízes independentes, que identificaram os repertórios emitidos pela docente durante as duas fases da coleta de dados. Os juízes foram selecionados por fazerem parte do grupo de pesquisa em processos de ensino e de aprendizagens profissionais em contextos educacionais, esportivos e de saúde. Os resultados da análise entre os juízes encontram-se nas tabelas 2 e 3.

Também foi realizada uma análise e categorização tanto dos comportamentos da supervisora quanto das estagiárias, segundo a proposta de Moreira (2003). As categorias comportamentais foram apresentadas por meio de gráficos e comparadas ao longo de toda a coleta de dados.

5. RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção serão descritos de forma sintética, indicando as entrevistas realizadas pelo pesquisador com a PS; os principais repertórios emitidos pela docente durante a coleta de dados; as identificações das estratégias de ensino e de evidências de aprendizagem realizadas pela PS após a autoscopia.

5.1 Entrevista inicial com a professora supervisora

A entrevista inicial com a Professora Supervisora indicou que a docente possui graduação e licenciatura em psicologia, mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sendo doutoranda no mesmo programa. Possui especialização em gestão de pessoas e trabalha, há seis anos, como docente e supervisora de estágios. Já orientou estágio básico, estágio em psicodiagnóstico e atua como supervisora de estágio em Análise do Comportamento há três anos.

Relatou que não fez curso específico para se tornar supervisora e indicou que sente falta de estudos voltados para o desenvolvimento das habilidades que se fazem necessárias para a realização da supervisão de estágios no campo da psicologia. Disse que se sente satisfeita com os resultados que tem obtido até o momento no estágio, porém existem limitações que encontra tanto por parte dos alunos quanto dela própria.

Enquanto planejamento de estágio, a docente relatou que, nas primeiras semanas de supervisão, realiza uma revisão dos principais conceitos da Análise do Comportamento, com o objetivo de preparar as estagiárias para os primeiros atendimentos. A supervisora também disse que nem todas as alunas desejam trabalhar na área clínica, mas que precisam cursar o estágio em ao menos uma mediação teórica, fator este que tem influência sobre o desempenho das discentes. Após a revisão teórica, são realizadas as escolhas dos casos e a preparação para o primeiro atendimento, que visa identificar a queixa do cliente. Para o primeiro atendimento, a supervisora informou que realiza um roteiro para facilitar os procedimentos utilizados pelas estagiárias.

Questionada sobre as principais competências ensinadas, a docente informou que é difícil responder à pergunta, mas que espera que as estagiárias saibam atuar dentro da psicologia clínica no final de um ano de estágio. Para tanto, é necessário que as discentes saibam realizar um diagnóstico, identificar a demanda do cliente, saber fechar foco na demanda, planejar o tratamento, fechar as metas e submetas, isto é, quais são os objetivos do cliente e fazer uso das

técnicas baseadas na Análise do Comportamento. Também relatou que existem fatores inespecíficos que devem existir em qualquer mediação teórica como, por exemplo: criar vínculo com o cliente, dar apoio, fazer o acolhimento e ser empático.

A docente informou ainda que é difícil pensar sobre as estratégias de ensino, mas indicou que as principais são: relato verbal, a utilização do próprio comportamento como modelo para as estagiárias, orientação específica para as leituras necessárias, indicação de filmes, elaboração de perguntas e questionamentos que auxiliem as estagiárias a pensarem sobre o caso que está sendo atendido, utiliza *role-playing*, no qual as estagiárias possam se colocar na situação do terapeuta ou do cliente. A docente relatou também que é um pouco ansiosa e acaba dando a orientação para as estagiárias, sem esperar o tempo necessário para que elas identifiquem os procedimentos adequados. Afirmou que pensa no cliente que está sendo atendido e, por isso, indica o procedimento que deve ser adotado. Outra estratégia também citada é a criação de vínculos e de um bom relacionamento interpessoal com as estagiárias. Recordou que a sua supervisora de estágio, durante a graduação, era exigente, cobrava muitas leituras e exposições teóricas durante as supervisões, mas ela não utiliza essas estratégias porque não considera que necessariamente contribuem para a aprendizagem das discentes.

5.2 Descrição dos vídeos e dos repertórios emitidos pela supervisora na fase 1.

Após a entrevista inicial, teve início a fase do registro audiovisual das supervisões de estágio. Em seguida, depois de cada supervisão filmada, o pesquisador selecionou trechos de interação entre a PS e as estagiárias, que foram exibidos para a docente, permitindo a identificação das estratégias de ensino, assim como as evidências da aprendizagem. Durante a fase 1, foram selecionados 20 vídeos que estão todos transcritos no apêndice E. Devido à frequência dos principais repertórios emitidos pela docente, será apresentado apenas o primeiro vídeo de cada fase e de cada etapa. Da fase 1, serão apresentados os vídeos 1 (F1E2), 9 (F1E3), 14 (F1E4) e 18 (F1E2).

No **vídeo 1** (F1E2), a supervisora solicitou que as estagiárias se recordassem de alguns conceitos da Análise do Comportamento. As discentes, então, começaram a responder e a listar os seguintes conceitos: reforço positivo; reforço negativo; reservas e déficits; punição positiva; estímulo neutro, condicionamento, condicionamento operante e respondente; estímulo aversivo; antecedente e consequente; tríplice contingência; reforço primário; modelagem, modelação; comportamento governado por regras; exposição ao vivo ou inundação; dessensibilização sistemática; *role-playing*; fuga e esquiva; contingência; extinção; reforço

contínuo, intermitente. Quando as estagiárias permaneceram em silêncio, a docente forneceu dicas e exemplos, facilitando, dessa forma, a recordação dos conceitos. No final do vídeo, solicitou que as estagiárias aplicassem os conceitos citados na relação terapêutica.

O primeiro vídeo representa o momento inicial do estágio, no qual a docente tem por objetivo preparar as estagiárias para as intervenções juntamente com os clientes.² Por isso, inicia a primeira supervisão de estágio evocando os principais conceitos da Análise do Comportamento e, em seguida, solicita que as estagiárias possam identificá-los durante a intervenção, de forma especial, na relação terapêutica.

O **vídeo 9** (F1E3) representa um segundo momento, no qual as estagiárias já estão realizando os primeiros atendimentos com os clientes. Nesse vídeo, a estagiária (E1) relatou a dificuldade da cliente em definir o foco da intervenção. A professora orientou a discente sobre a utilização das crenças religiosas da cliente como estratégia para definir o foco da terapia. Também sugeriu a realização da análise funcional do comportamento, mostrando que as atitudes da cliente geram consequências e que, a partir do momento em que ela entender esse processo, poderá mudar o próprio comportamento. Indicou à estagiária a necessidade de fechar o foco da terapia, perguntando quais são os comportamentos que a cliente deseja mudar. No final do relato, a docente questionou as estagiárias perguntando: por que as pessoas não conseguem estudar? Após apresentação de diferentes respostas por parte das estagiárias, a supervisora ressaltou que o comportamento é mantido por consequências e falou sobre a importância de entender porque a pessoa não consegue estudar e, a partir dessa informação, planejar a intervenção.

No **vídeo 14** (F1E4), a estagiária (E6) relatou o atendimento de um cliente com TOC, informando que ele conseguiu extinguir o uso de álcool em casa para limpar as mãos e, mesmo possuindo alto nível de aversividade, fez a exposição e prevenção de resposta com receita de remédio. O cliente relatou que lava as mãos, geralmente, de seis a oito vezes, mas prefere fazer isso a passar o álcool. A supervisora sugeriu que a estagiária pontuasse ao cliente que conseguir colocar a mão na receita de remédio já é uma grande conquista. Também foi sugerido que a estagiária planejasse tarefas ou desafios que o cliente pudesse realizar em casa. Este informou que possui uma caixa de livros que não poderá ser aberta, pois, segundo sua compreensão, foi toda contaminada por um livro. A estagiária relatou que é necessário fazer um processo de aproximação sucessiva, mas, no momento, o cliente não consegue sequer tocar na caixa.

² Observa-se que os vídeos 1 ao 6 se referem a este momento inicial de preparação das estagiárias para os primeiros atendimentos com os clientes.

No **vídeo 18 (F1E5)**, a estagiária (E6) apresentou o atendimento do cliente que possui TOC, relatando a intervenção com exposição e prevenção de resposta com receita médica, tendo uma considerável baixa da aversão. A estagiária realizou uma análise funcional do comportamento de TOC do cliente, que tem como ganho ou consequência o alívio. Explicou para o cliente que, quando ele se expõe e consegue superar as situações aversivas por meio da terapia, o alívio também é um ganho como condição de poder viver sem o sofrimento causado pelos estímulos aversivos. A estagiária relatou os ganhos realizados durante os atendimentos, porém, na sua casa, o cliente continua tendo aversão às caixas de remédio. No final do atendimento, o cliente lavou apenas uma vez a mão com a exposição de receita de remédio de um dermatologista.

5.3 Repertórios emitidos pela professora supervisora na fase 1

Ao realizar a análise dos vídeos selecionados durante a primeira fase da coleta de dados, foi possível identificar nove repertórios comportamentais³ emitidos pela docente, conforme descrição a seguir.

Repertório 1: solicitação de evocação de respostas (vídeos 1, 2, 3, 4, 9). No início do estágio, durante as primeiras supervisões, a PS criou uma condição na qual as estagiárias deveriam lembrar, explicar e aplicar os principais conceitos da análise do comportamento. Essa condição se constitui por elaboração de perguntas tendo em vista a evocação das respostas das estagiárias. Diante do silêncio e ausência de respostas emitidas pelas discentes, a professora forneceu pistas, dicas e exemplos para que as estagiárias se recordassem dos conceitos. Depois que as estagiárias deixaram de emitir as respostas, mesmo com os exemplos fornecidos pela docente, a PS propôs que as discentes identificassem a aplicação dos conceitos na própria relação terapêutica. Pediu para elas definirem o conceito de reforço positivo e que fornecessem um exemplo. Observa-se que, em todas as condições promovidas pela docente no primeiro repertório, o objetivo foi identificar, explicar e aplicar os principais conceitos da análise do comportamento ao contexto psicoterápico⁴.

Repertório 2: Explicação de técnicas (vídeos 2, 3, 10, 15). No vídeo 2, a professora explicou a realização de uma técnica para trabalhar com clientes em pânico. Disse que, na sessão de atendimento, o terapeuta pode produzir uma hiperventilação com o cliente e,

³ As descrições completas dos repertórios com as devidas variações encontram-se no apêndice E.

⁴ No apêndice E, é possível identificar variações do repertório 1, com diferentes formas de solicitação de evocação de respostas.

depois, ensinar-lhe técnicas de respiração diafragmática para diminuir o nível de ansiedade. Também indicou uma referência bibliográfica que ensina técnicas sobre o manejo de clientes com transtorno do pânico. A explicação de técnicas é um procedimento esperado por todos os supervisores de estágio para subsidiar a ação dos estagiários diante de possíveis demandas apresentadas pelos clientes.

Repertório 3: Explicação e aplicação dos conceitos da análise do comportamento (vídeos 4, 6, 8, 9, 10, 13, 19). Nesse repertório, a supervisora explicou, a partir da explicação do conceito de fuga e esquiva, um exemplo facilitando a compreensão e distinção entre os dois conceitos. Em seguida, ela forneceu exemplos de fuga e esquiva no processo terapêutico, assim como em exemplos pessoais. Ressalta-se que, em vários momentos da supervisão, a docente cita exemplos do seu dia a dia com o objetivo de facilitar a compreensão das estagiárias.

Repertório 4: Solicitação de evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico (vídeos 5, 6, 10). Visando preparar as estagiárias para o início dos atendimentos, a docente realizou perguntas, buscando identificar possíveis procedimentos que poderiam ser emitidos pelas estagiárias nos primeiros atendimentos com o cliente.

Diante da condição criada pela PS de solicitar evocação de respostas e a ausência de respostas das estagiárias (apenas E2 respondeu à pergunta), a docente emitiu um novo repertório caracterizado como **repertório 5: orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico** (vídeos 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17), no qual forneceu orientações sobre como proceder nos primeiros atendimentos com o cliente, identificando, especialmente, sua história de vida.

A partir do momento em que os atendimentos foram iniciados, foi possível identificar a emissão do **repertório 6, caracterizado como escuta do relato das estagiárias** (vídeos 7, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20). Se antes as supervisões possuíam um direcionamento objetivo da supervisora, a partir desse momento, grande parte da supervisão se desenvolveu a partir da escuta dos relatos das estagiárias. Assim, nesse repertório, a docente ouviu os relatos das estagiárias sem a realização de interferência direta com perguntas, interpretações ou orientações. Via de regra, durante o relato das estagiárias, ela emitia apenas comportamentos de concordância verbal.

Repertório 7: Interpretação/Análise do Comportamento da estagiária (vídeo 11). Nesse repertório, a docente realizou pela primeira vez, uma interpretação do comportamento da estagiária, que se sentia angustiada por não estar contribuindo no processo terapêutico. Segundo

análise e interpretação da OS, tanto o cliente quanto a estagiária não estavam identificando os ganhos ocorridos durante o processo terapêutico.

Repertório 8: Interpretação/Análise do Comportamento do(a) cliente (vídeos 12, 14, 15, 20). No repertório 8 é possível identificar que a docente interpretou o comportamento da cliente para a estagiária. Esse relato, especificamente, era de uma cliente com diagnóstico de depressão que começou a indicar comportamentos de autocuidado tais como: frequentar um projeto em uma instituição universitária, assim como começou a fazer pilates.

Repertório 9: Resposta aos questionamentos das estagiárias (vídeos 12, 13, 15). Nesse repertório, a docente respondeu a diversas perguntas realizadas pelas estagiárias sobre estresse, depressão, alucinação e ideação suicida, dizendo que não havia uma explicação objetiva sobre o porquê de as pessoas possuírem determinados tipos de alucinação.

5.4 Resultados das entrevistas realizadas na fase 1 após a autoscopia

Depois de cada supervisão gravada e da seleção das principais interações entre PS e as estagiárias, o pesquisador realizou entrevistas com a docente, para identificar a existência de aprendizagem, as medidas utilizadas pela supervisora para reconhecê-las, assim como as condições de ensino promovidas.

Nas primeiras entrevistas realizadas no dia 12 e 29 de março, sobre a Fase1, etapa 2, a docente assistiu aos primeiros 8 vídeos, nos quais foi possível observar que ela não identificou, com certeza, a existência de aprendizagens. Quando questionada sobre a possibilidade de identificar aprendizagem nos registros em vídeo, a maioria das respostas foi: “Acho que sim”; e, quando perguntada a respeito de quais foram as aprendizagens, a resposta foi: “Não sei”. A docente relatou, no primeiro vídeo, que o fato de as estagiárias recordarem o nome dos conceitos da análise do comportamento não poderia ser considerada evidência de que sabem o conceito. Disse: *“Uma coisa é nomear, outra é elas conseguirem, no atendimento ou na descrição do relatório, aplicar os conceitos; será neste momento que vou saber se elas entenderam. Por meio do relato verbal, não é possível inferir aprendizagem”*.

No vídeo 5, novamente a docente ressaltou: *“Eu não consigo ter uma medida de que elas estão aprendendo”*. As respostas indicadas pelas estagiárias estão corretas, mas não comprovam a aprendizagem *“Ela demonstra, por meio do relato verbal, que entendeu, mas isto não garante que ela irá realizar a orientação”*. Novamente, no vídeo 8, é possível identificar a seguinte afirmação: *“Então, pode existir a aprendizagem nesta interação. Mas eu não consigo ter esta medida de que ela aprendeu de verdade”*.

Observa-se que, desde os primeiros vídeos analisados, a docente não consegue inferir a aprendizagem apenas pelo relato verbal, pois *“não era possível evidenciar totalmente a aprendizagem”*. Assim, a principal questão apresentada pela docente não é a existência de aprendizagem, mas a de utilizar apenas o relato verbal como medida para inferir a aprendizagem.

Sobre as condições de ensino, foram citados: exemplos, casos clínicos, dicas, perguntas, questionamentos, indicação e instrução de procedimentos a serem emitidos, indicação de livros, explicação de técnicas e a apresentação da docente como modelo diante de situações hipotéticas. A docente relatou que é difícil pensar no ensino, porque, nesse primeiro momento, seu intuito foi realizar uma linha de base e identificar o conhecimento das estagiárias. A partir desse levantamento, a docente teria mais condições de criar estratégias de ensino. Uma das primeiras constatações da PS foi de que as estagiárias precisam transpor os conceitos relatados, aplicando-os concretamente no momento da intervenção clínica. Assim como a docente teve dificuldade de identificar a aprendizagem, tal constatação também evidenciou as suas dúvidas sobre o ensino. Disse, ao analisar o vídeo 8: *“Tenho em mente que não ensino nada”*.

Na terceira entrevista, realizada no dia 2 de maio, sobre a Fase 1, etapa 3, referente aos vídeos 9 ao 13, foi possível identificar que a professora supervisora reconheceu algumas aprendizagens, entre elas: a tentativa da estagiária de fechar o foco com a cliente, a situação na qual a estagiária devolveu a pergunta para a cliente sobre o término do relacionamento, conforme orientação fornecida anteriormente pela docente, a indicação da técnica de exposição e prevenção de respostas, e a realização da análise funcional do comportamento com esquema de reforçamento. Embora tenha dúvidas, foi possível constatar que a docente conseguiu identificar aprendizagens nos vídeos analisados. No vídeo 9, afirmou: *“Estou tentando ensinar algo, mas, se a estagiária está aprendendo, eu não sei”*. No vídeo 12, disse novamente: *“Aprendizagem eu não consigo ver, eu tentei ensinar”*.

Observa-se, novamente, que o relato verbal foi a medida de aprendizagem indicada em todos os vídeos assistidos nessa etapa. É importante perceber que, embora a supervisora reconhecesse que o relato verbal não é uma estratégia possível de ser utilizada como medida de aprendizagem, a mesma não desenvolveu ou planejou outros critérios.

Questionada a respeito das estratégias de ensino, indicou as seguintes: orientação para a estagiária fechar o foco, citou exemplos de casos atendidos, forneceu dicas em supervisões anteriores, sugeriu que entrasse em contato com a estagiária que havia atendido o

cliente no ano anterior e lesse os relatórios de atendimento para obter maiores informações sobre o caso, indicou leituras e orientou a realização de psicoeducação com o cliente.

Na quarta entrevista, realizada no dia 27 de maio, após assistir aos vídeos 14 ao 17, referente a fase 1 etapa 4, foi possível identificar que a professora supervisora reconheceu três aprendizagens nos quatro vídeos assistidos: a primeira aprendizagem reconhecida foi a da exposição e da prevenção de respostas, a segunda foi quando a estagiária soube identificar nos relatos do cliente os conceitos discutidos no início do estágio como pareamento, estímulos concorrentes, inundação e, a terceira, a utilização de algumas técnicas indicadas pela docente nas supervisões anteriores como: cartão de enfrentamento, missanga, fichas e a técnica do gosto e faço. A supervisora também relatou que a estagiária trouxe para o estágio clínico uma técnica indicada no estágio de plantão psicológico.

Com relação à medida de aprendizagem, novamente, a professora indicou que o relato verbal permaneceu a principal estratégia utilizada, porém, ressaltou que as estagiárias têm conseguido generalizar as orientações para outros estágios e intervenções. Desta forma, a docente tem identificado mudanças nos comportamentos das discentes em outros estágios indicando, portanto, um processo de generalização. Sobre as estratégias de ensino, reconheceu a sugestão e explicação de técnicas (cartão de enfrentamento, quero e faço, missangas), indicações de exemplos e casos atendidos anteriormente, o contato entre a estagiária atual e a estagiária do ano anterior, leitura dos relatórios e explicação dos conceitos no início do estágio.

Observa-se que, a partir desta entrevista, a docente não problematizou a respeito do relato verbal na identificação da aprendizagem, porém utilizou a generalização dos comportamentos das estagiárias como tais evidências. De forma geral, a principal estratégia utilizada pela docente para inferir a aprendizagem tem sido o relato verbal.

Na quinta e última entrevista, realizada durante a primeira fase, realizada no dia 28 de junho, fase 1 etapa 5, sobre os vídeos 18 a 20, a docente demonstrou dúvidas a respeito da aprendizagem em todos os vídeos assistidos. Indicou que a estagiária realizou a exposição e prevenção, fez a análise funcional do comportamento do cliente, que a estagiária seguiu as orientações fornecidas pela docente realizando uma tabela de tarefa para as férias, mas indicou que a estagiária não conseguiu realizar totalmente a análise funcional do comportamento.

Como medida de aprendizagem, além do relato verbal das estagiárias, a docente relatou, pela primeira vez, o relatório escrito elaborado pelas discentes, porém ele não aparece evidenciado nos trechos assistidos. Por fim, sobre as técnicas de ensino utilizadas, relatou as supervisões realizadas anteriormente, a explicação dos conceitos da análise do comportamento, mostrou modelos de tabela de tarefas e planejamento de férias.

Via de regra, a docente tem utilizado o relato verbal como principal evidência da aprendizagem, indicando que as ações descritas pelas estagiárias estão coerentes com as orientações fornecidas. Dessa forma, tem compreendido aprendizagem como a correspondência entre a orientação fornecida pela supervisora e o relato verbal indicado pelas estagiárias descrevendo a realização da orientação.

5.5 Resultados da Fase 2 da coleta de dados

A seguir, são descritos os principais resultados da fase 2 da pesquisa. Eles foram divididos em: entrevista com a docente com o planejamento das estratégias de ensino segundo as DCN-P, descrição dos vídeos e identificação dos repertórios emitidos pela docente, resultados das entrevistas após a autoscopia e identificação dos repertórios emitidos tanto pela docente quanto pelas estagiárias segundo Moreira (2003).

5.5.1 Entrevista com a professora supervisora: planejamento do estágio segundo as DCN-P

Durante o segundo semestre, que corresponde à fase 2 da coleta de dados, a pesquisa teve continuidade; porém, a partir desse momento, o pesquisador apresentou a proposta de um protocolo de planejamento e desenvolvimento de competências para mediar as supervisões da professora. A docente aceitou a proposta, que foi planejada em três reuniões ocorridas nos dias 16, 23 e 30 de agosto.

Quadro 3 - Protocolo de planejamento de Ensino

Expectativa de aprendizagem (comportamento final)	Comportamentos intermediários	Diretrizes curriculares	Condições de ensino (comportamentos da supervisora)	Evidências das aprendizagens (comportamentos da estagiária)

Fonte: Elaborado pelo autor

O planejamento realizado foi induzido pelo pesquisador conforme protocolo abaixo⁵, porém a definição operacional das expectativas de ensino, comportamento intermediário, competências previstas nas diretrizes, condições de ensino e evidências das aprendizagens foram identificadas e citadas pela PS com o auxílio do pesquisador quando necessário.

A docente definiu três classes de comportamentos finais como objetivos de aprendizagem, a saber: 1) mobilização para o processo terapêutico; 2) atuação como terapeuta (possuindo habilidades terapêuticas gerais) e 3) Transposição da teoria para a prática clínica (atuar como analista do comportamento).

Os comportamentos intermediários foram: a) identificar predisposição para o processo clínico; b) criar vínculo/aliança terapêutica; c) saber ouvir sem julgar; d) ter empatia; e) interpretar o comportamento do cliente baseado na análise do comportamento, f) descrever a função do comportamento do cliente; g) utilizar técnicas da análise do comportamento, e h) planejar antecipadamente o atendimento (estruturar a sessão).

Segundo a indicação da professora supervisora, cinco competências previstas nas Diretrizes Curriculares para a formação dos psicólogos no Brasil (2011) deveriam ser desenvolvidas no presente estágio, a saber:

III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;

XI - atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;

XII - realizar orientação, aconselhamento Psicológico e Psicoterapia;

XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

5.5.2 Descrição dos vídeos e identificação dos repertórios emitidos pela docente

⁵ O planejamento completo realizado pela professora supervisora e pelo pesquisador encontra-se no Apêndice F.

Após a realização das reuniões de planejamento ocorridas no início da segunda fase, a coleta de dados teve continuidade, seguindo o mesmo protocolo realizado na primeira fase, a saber: a) filmagem dos encontros de supervisão, b) seleção de interações entre a docente e as estagiárias que indicassem relação entre ensino e aprendizagem, e c) entrevistas com exibição dos trechos selecionados.

Assim como na descrição dos resultados da primeira fase da pesquisa, nesse momento será apresentado um vídeo de cada etapa da fase 2, a saber: vídeo 21 (F2E2), vídeo 22 (F2E3); vídeo 24 (F2E4), vídeo 25 (F2E6), vídeo 27 (F2E7) e vídeo 31 (F2E8).

No **vídeo 21** (F2E2), a estagiária (E4) relatou o atendimento do cliente que faz uso da chupeta. O atendimento aconteceu após o período de férias, e o cliente relatou as mudanças ocorridas em seu trabalho, assim, também, como o fato de não estar percebendo mudanças na sua queixa. A docente realizou diversas sugestões, indicando os diversos ganhos adquiridos pelo cliente durante o processo terapêutico, ganhos estes também não identificados pela estagiária até o presente momento. Nesse vídeo, foi possível identificar os seguintes repertórios: 3 (Explicação e aplicação de conceitos da análise do comportamento), 4 (Solicitação e evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico), 5 (Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico), 6 (Escuta do relato das estagiárias), 7 (Interpretação/Análise do Comportamento da Estagiária), 8 (Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente) e 9 (Resposta aos questionamentos das estagiárias).

No **vídeo 22** (F2E3), a estagiária (E1) relatou o atendimento de uma cliente que informou a traição ao esposo enquanto ele viajava para o enterro de um parente próximo. A professora supervisora ressaltou que as decisões e as escolhas dos clientes e as possíveis responsabilidades competem a eles, cabendo ao psicólogo não fazer juízo moral de qualquer comportamento apresentado. No vídeo 22, foi possível identificar dois repertórios comportamentais: 5 (Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico) e 6 (Escuta do relato das estagiárias).

No **vídeo 23** (F2E4), a estagiária (E4) descreveu o atendimento do cliente que faz uso de chupeta. Nesse relato, o cliente reconheceu os diversos ganhos que tem adquirido como: pontuar para o chefe seus diretos, fazer cursos no SENAI, sair de casa, representar a empresa externamente ampliando seus contatos sociais tendo inicio a substituição do uso da chupeta pela leitura. Nesse vídeo, foi possível identificar a repetição do repertório 6 (Escuta do relato das estagiárias) e 8 (Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente).

No **vídeo 24** (F2E5), a estagiária (E5) relatou o atendimento com a cliente que possui depressão e informou que começou a sair de casa, praticar luta e que está gostando muito, porque tem a sensação de liberdade. A professora sugeriu que a estagiária refletisse a respeito do que estava acontecendo e pontuou os diversos ganhos da cliente (sair de casa, melhorar o relacionamento com o filho e com o marido) orientando que a discente deveria estar aberta a receber também as melhoras da cliente, reforçando os ganhos e não apenas as queixas. Foi possível identificar os seguintes repertórios neste vídeo: 5 (Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico), 6 (Escuta do relato das estagiárias); 7 (Interpretação/Análise do Comportamento da Estagiária) e 8 (Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente).

Durante o **vídeo 25** (F2E6), a estagiária (E4) relatou o atendimento com o cliente que utiliza a chupeta, comentando que ele sofreu um acidente no trabalho, o que justificou sua ausência na sessão da semana anterior. A estagiária e a professora supervisora planejaram algumas estratégias para orientá-lo a buscar mais informações sobre o processo seletivo, porque o cliente tem dificuldade de manipular o celular e utilizar a internet para encontrar informações. O cliente também forneceu *feedback* para a estagiária, reconhecendo os ganhos da terapia para a sua vida. No vídeo 25, foi possível identificar a repetição dos repertórios 5 (Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico) e 6 (Escuta do relato das estagiárias).

No **vídeo 27** (F2E7), a estagiária (E1) relatou o atendimento da cliente que se separou do marido, foi morar com um casal homossexual e ficou com o carro financiado pelo ex-marido em seu nome. Tanto a professora supervisora quanto a estagiária identificaram que, novamente, ficou evidente, por meio do relato da cliente, a sua dificuldade de definir um foco ou prioridade de vida. Segundo interpretação da estagiária, a cliente está demonstrando maior autonomia depois da separação do marido. Foi possível perceber a emissão dos repertórios 6 (Escuta do relato das estagiárias) e 8 (Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente) neste vídeo.

No **vídeo 31** (F2E8), a estagiária (E5) relatou o último atendimento da cliente com depressão e ideação suicida. Tanto a estagiária quanto a cliente forneceram *feedbacks* dos atendimentos. A cliente relatou que está melhor, que antes queria morrer e agora quer ver seus filhos crescerem. A estagiária indicou que a cliente desenvolveu a empatia, colocando-se no lugar do esposo e dos filhos. Entre as estratégias utilizadas, a mulher relatou que tem usado o gelo para diminuir o comportamento de automutilação, os cartões de enfrentamento e a pulseira. No final da supervisão, a professora pontuou a necessidade de realizar o *feedback* durante todo

o processo terapêutico e não apenas no final do primeiro e do segundo semestre. No vídeo 31, foi possível identificar os repertórios 5 (Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico), 6 (Escuta do relato das estagiárias) e 8 (Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente).

De forma geral, é possível identificar que os mesmos repertórios emitidos na primeira fase foram repetidos na segunda fase da coleta de dados, com o acréscimo do repertório 10 no vídeo 30 (F2E7), o qual se constitui no questionamento da estagiária tendo em vista a explicação do comportamento do cliente. Conforme já apontado anteriormente, a partir das autoscopias, a PS ampliou as estratégias de ensino, criando condições para que as estagiárias pudessem desenvolver maior autonomia e, ao mesmo tempo, que a docente pudesse ter maiores evidências das aprendizagens.

5.5.3 Resultados da entrevista após a autoscopia

As entrevistas realizadas com a PS ocorreram nos dias 06 de setembro (vídeo 21), 13 de setembro (vídeo 22), 27 de setembro (vídeo 23), 31 de outubro (vídeo 24), 05 de novembro (vídeo 25), 21 de novembro (vídeo 27) e 06 de dezembro (vídeo 31).

Uma primeira constatação realizada a partir da fase 2 foi que a PS identificou aprendizagem em todos os vídeos selecionados, com exceção do vídeo 24, em que afirmou haver apenas o relato do atendimento da estagiária com o cliente e, portanto, não seria possível identificar aprendizagem apenas por meio do relato verbal.

É importante destacar que, na segunda fase da coleta de dados, a docente reconheceu a aprendizagem por meio dos comportamentos emitidos pelas estagiárias e não pelo relato verbal. Exemplo dessa mudança foi a identificação da predisposição do cliente para o processo clínico, o desenvolvimento de habilidades terapêuticas, tais como: criar vínculo ou aliança com o cliente, saber ouvir sem julgar e ter empatia.

Outro comportamento final identificado em vários vídeos foi atuar como Analista do Comportamento, transpondo a teoria para a prática clínica. Tal objetivo foi planejado pela docente considerando as dificuldades apresentadas pelas discentes na fase 1. Faz-se importante reconhecer que a identificação desse objetivo final torna-se evidente quando a docente conseguiu observar os comportamentos intermediários, como por exemplo: interpretar o comportamento do cliente baseado na análise do comportamento, descrever a função do comportamento, utilizar técnicas da análise do comportamento durante o atendimento e planejar antecipadamente o atendimento, estruturando a sessão. Nessa perspectiva, é possível inferir que

foi possível evidenciar as aprendizagens emitidas pelas discentes com maior facilidade devido à existência do planejamento e sistematização proposta pelo pesquisador.

Entre as condições de ensino utilizadas pela OS, na segunda fase, é possível destacar as dicas fornecidas para identificar resistências, as orientações de como proceder em cada caso relatado, as interpretações tanto dos comportamentos emitidos pelos clientes assim como pelas estagiárias. No vídeo 24, por exemplo, a docente indicou os ganhos do cliente para a estagiária, fornecendo orientação para que a estagiária reforçasse os relatos verbais da cliente e, no vídeo 25, a PS destacou que a interpretação dos ganhos dos clientes nas supervisões anteriores foi uma condição importante para a continuidade dos atendimentos.

Em algumas situações, as estagiárias tiveram dificuldades para realizar a análise funcional do comportamento; diante dessas situações, a docente forneceu exemplos para que as discentes pudessem compreender os procedimentos, como, por exemplo, no vídeo 27. O fornecimento de modelos de atuação profissional também foi outra estratégia emitida pela docente, diante das condições de julgamento moral do psicólogo para que as estagiárias pudessem agir de forma imparcial (vídeo 22 e 31).

Destaca-se, também, na segunda fase da coleta de dados, a ampliação do repertório da docente de elaborar perguntas antes de responder diretamente aos questionamentos ou dúvidas. Tal estratégia foi desenvolvida com maior frequência pela docente, pois percebeu que apenas o relato verbal das estagiárias descrevendo as sessões de atendimento não era suficiente para identificar a aprendizagem. A elaboração de perguntas e questionamentos foi uma condição de ensino para o desenvolvimento da autonomia das estagiárias durante o estágio. Por exemplo: no vídeo 23, a docente elaborou perguntas para que a estagiária pudesse identificar os ganhos do cliente; em seguida, apresentou-os para a estagiária que não conseguiu identificá-los. Nota-se que ela auxiliou a discente depois de identificar a dificuldade e não antes, como acontecia na primeira fase da pesquisa.

A orientação da supervisora para que as estagiárias pudessem analisar os prontuários dos clientes, identificando as reservas e os déficits comportamentais, também foi uma estratégia utilizada no vídeo 25.

Constata-se que as evidências da aprendizagem tornam-se mais facilmente identificadas quando existe um planejamento de ensino sistematizado. Foi isso que aconteceu a partir do segundo semestre com a PS. Ao realizar a autoscopia de cada vídeo, a docente recebeu o planejamento impresso pelo pesquisador, condição esta que facilitou a identificação das aprendizagens. Por exemplo: nos vídeos 21, 22, 23 e 25, a docente destacou que as estagiárias identificaram a predisposição do cliente para o processo terapêutico. No vídeo 23,

foi observada a mudança de comportamento do cliente ao longo das intervenções. Se, no início do segundo semestre, vídeo 23, o cliente questionou a eficiência da terapia no atendimento, em duas sessões posteriores (vídeo 25), ele pontuou vários ganhos, como: falar com o chefe, ler sem fazer uso da chupeta; diminuição do uso da chupeta e ampliação do repertório social. Destaca-se que, nesse vídeo, a estagiária também reconheceu os ganhos do cliente.

Outra aprendizagem reconhecida pôde ser identificada no vídeo 21, quando a estagiária realizou a análise funcional do comportamento, buscando descrever a função do comportamento do uso da chupeta.

A aprendizagem de planejar os atendimentos com os clientes pôde ser observada nos diversos vídeos da fase 2, de forma especial, no 21, 25, 28, 29, 30 e 31. Além disso, no vídeo 22, a docente ressaltou que a estagiária ouviu a cliente sem julgamento e, no vídeo 25, foi possível identificar a criação do vínculo entre a estagiária e o cliente.

No vídeo 27, a estagiária identificou a instabilidade da cliente durante o processo terapêutico, manifestando um padrão comportamental e realizando também a aplicação da técnica de prós e contras, diante do desejo da cliente de querer mudar de cidade, identificando a aplicação de uma técnica da análise do comportamento. A PS destacou que observou que a estagiária tem se mostrado mais proativa, elaborando perguntas e questionamentos durante o segundo semestre, demonstrando, portanto, maior autonomia.

Por fim, no último vídeo, 31, o *feedback* apresentado pela cliente forneceu evidências de que a terapia foi um espaço de fala sem julgamento, demonstrando empatia tanto no processo terapêutico quanto com o marido; a estagiária identificou os ganhos da cliente e conseguir dar a devolutiva, mostrando uma “linha de base” de como a cliente chegou e como estava no final do ano. A estagiária reforçou o relato verbal da cliente e planejou a última sessão com perguntas e questionamentos sobre os ganhos durante o processo terapêutico.

Considera-se que todas as evidências de aprendizagem estão contempladas no planejamento realizado pela docente como comportamentos intermediários. Dessa forma, é possível inferir que o planejamento sistematizado realizado pela PS e o pesquisador foram condições importantes que facilitaram a verificação da aprendizagem por parte da docente.

5.5.4 Identificação das competências previstas das Diretrizes curriculares.

A partir da fase 2 da pesquisa, a docente foi colocada diante da condição de identificar a correspondência entre os comportamentos emitidos pelas estagiárias e as competências previstas nas DCN-P. Durante esse processo, a docente elegeu 5 competências

que, segundo ela, deveriam ser desenvolvidas pelas estagiárias durante o ano, a saber: competências: III, VI, XI, XII e XV⁶.

A competência XI – atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara foi identificada pela docente 11 vezes.

A competência XII – realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia também citada 11 vezes pela docente.

Em seguida, a competência III – identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com os referenciais teóricos e características da população alvo foi identificada 9 vezes.

A competência VI foi citada 8 vezes, a saber: avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.

E, por fim, a competência XV, citada apenas 3 vezes, saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimentos a partir da prática profissional.

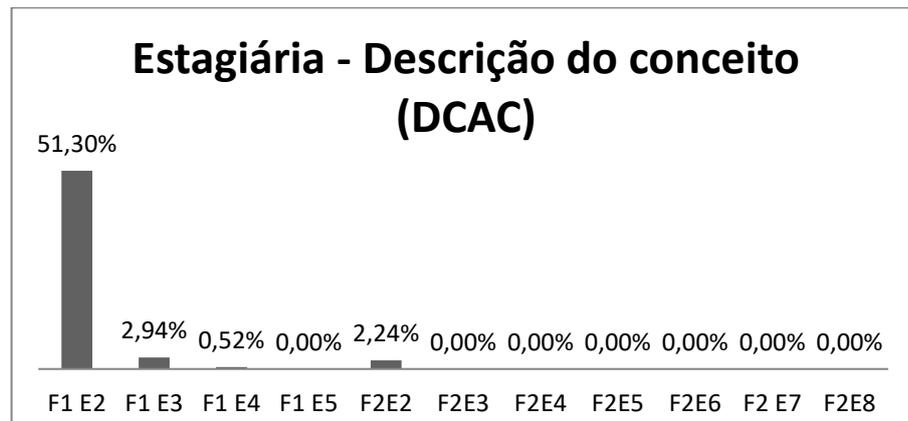
5.5.5 Identificação dos repertórios emitidos tanto pela docente quanto pelas estagiárias segundo Moreira (2003).

O pesquisador também analisou os comportamentos emitidos tanto pela PS quando pelas estagiárias a partir dos repertórios elaborados por Moreira (2003). Ressalta-se que é possível inferir que os comportamentos emitidos pelas estagiárias são decorrentes das estratégias utilizadas pela docente e, portanto, precisam ser compreendidos a partir dessa unidade indissociável.

Conforme já destacado, a PS iniciou o estágio solicitando a descrição dos conceitos da análise do comportamento, conforme se constata no repertório 1: Solicitação de evocação de respostas. Ao observar a figura 3, é possível verificar que eles foram emitidos de forma singular no início do estágio, porém deixaram de ser emitidos posteriormente. Provavelmente, tal repertório foi mais frequente no início do estágio devido ao objetivo da PS de retomar, no início do estágio, os principais conceitos da Análise do Comportamento.

⁶ A identificação completa das competências pode ser vista na tabela 2.

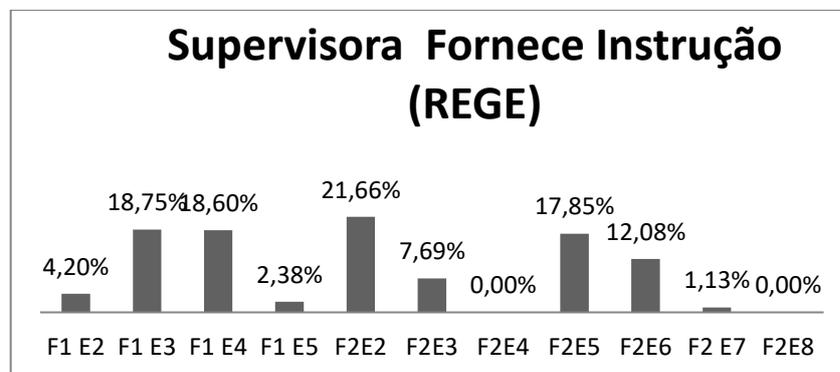
Figura 3: Estagiária - descrição do conceito (DCAC)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Um dos comportamentos mais frequentes emitidos pela supervisora foi fornecer orientação acerca dos procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico, caracterizado como repertório 5, ou também descrito por Moreira (2003) como aquele que “fornece instrução”. Observa-se, na figura 4, que esse comportamento foi emitido com frequência ao longo de toda a pesquisa, em todas as fases.

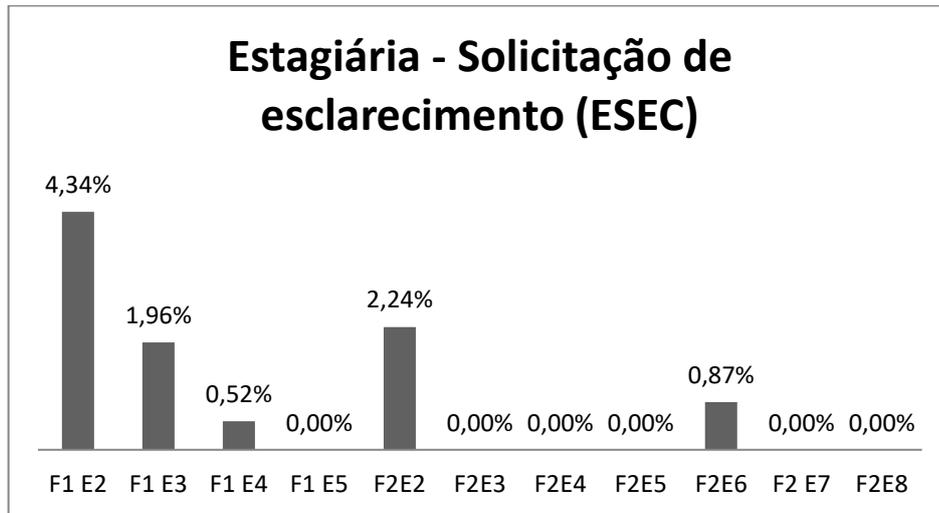
Figura 4: Supervisora Fornece Instrução (REGE)



Fonte: Elaborada pelo autor.

A solicitação de esclarecimentos também foi mais frequente no início das duas fases, sendo considerado um comportamento esperado, emitido pelas estagiárias, pois é quando surgem dúvidas com relação à forma como proceder durante as intervenções. Na figura 5, infere-se que a solicitação de esclarecimento devido às dúvidas foi mais frequente especialmente na fase 1, etapas 2 e 3, quando o estágio estava iniciando, assim como na fase 2, etapa 2 quando os estágios estavam sendo retomados no segundo semestre.

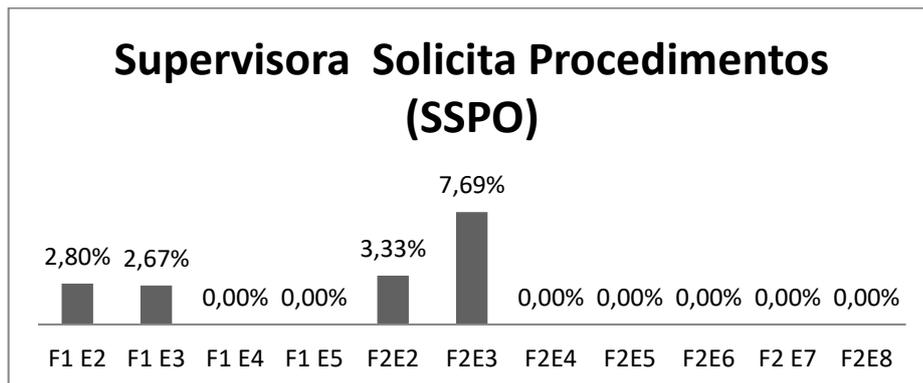
Figura 5: Estagiária – solicitação de esclarecimentos (ESEC)



Fonte: Elaborada pelo autor.

A solicitação de evocação de respostas a respeito dos procedimentos no atendimento clínico, caracterizado como repertório 4, também pôde ser observado especialmente no início das duas fases da coleta de dados e são mais frequentes nesses momentos porque, no início da fase 1, a docente está preparando as estagiárias para os primeiros atendimentos com os clientes e, no início da fase 2, a docente tem um novo planejamento a partir da indução do pesquisador.

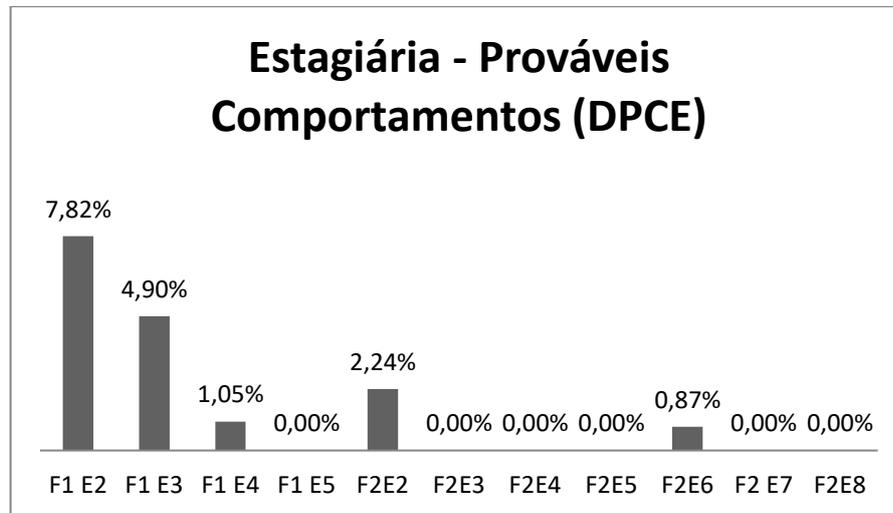
Figura 6: Supervisora Solicita Procedimentos (SSPO)



Fonte: Elaborado pelo autor.

A descrição ou explicitação de prováveis comportamentos que poderiam ser emitidos pelas estagiárias também tornam-se mais evidentes no início do estágio, quando a docente estava preparando as discentes para o início dos atendimentos, conforme pode ser observado na figura 7, em decorrência das solicitações de procedimentos emitidos pela docente.

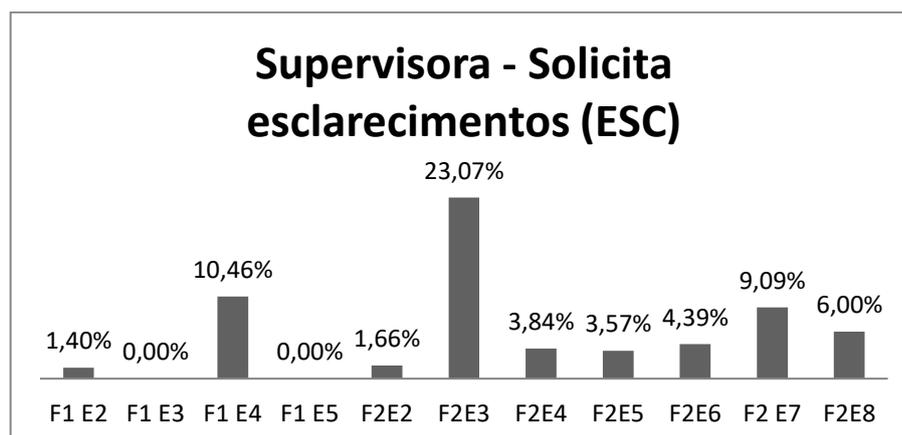
Figura 7: Estagiária - Prováveis Comportamentos (DPCE)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Observa-se, também, que, especialmente a partir da fase 2 da coleta de dados, a PS começou a solicitar mais esclarecimentos durante a descrição dos relatos das estagiárias. Tal comportamento pode ter sido influenciado pela autoscopia, considerando que a docente desenvolveu novas estratégias, buscando ter maiores condições para evidenciar a aprendizagem das estagiárias. Tal comportamento pode ser observado na figura 8 abaixo.

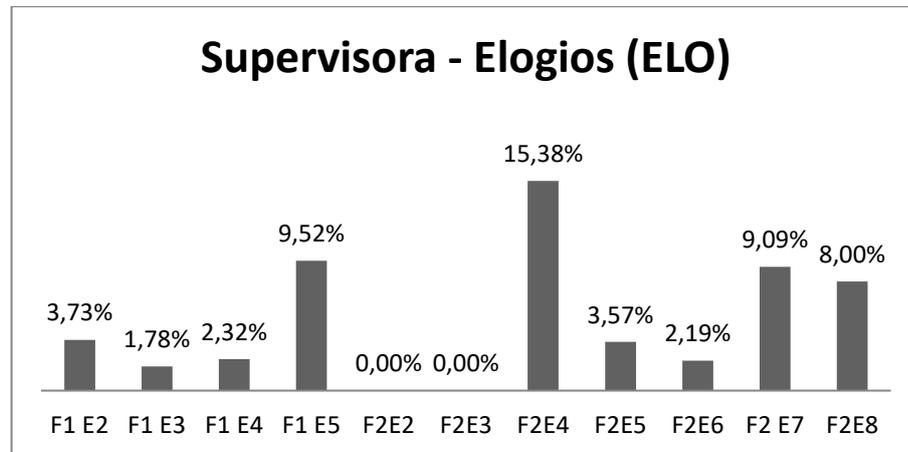
Figura 8: Supervisora - solicita esclarecimentos (ESC)



Fonte: Elaborado pelo autor.

O comportamento de elogiar as estagiárias foi outra estratégia utilizada frequentemente pela PS como pode ser observado na figura 9. Constata-se que tal estratégia torna-se importante para o processo de estabelecimento de vínculos positivos com as estagiárias, condição essencial para que as discentes possam manifestar dúvidas, incertezas e inseguranças.

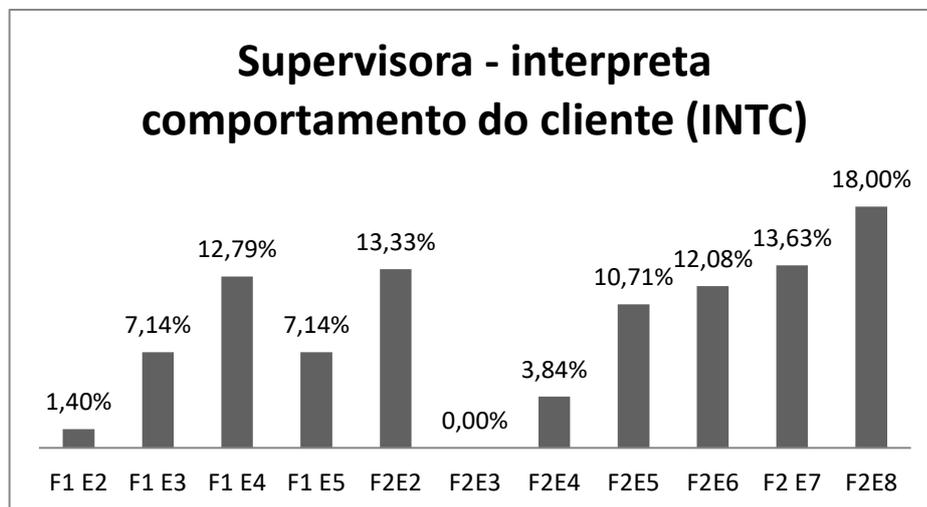
Figura 9: Supervisora - Elogios (ELO)



Fonte: Elaborada pelo autor.

A interpretação do comportamento dos clientes também foi uma estratégia emitida frequentemente pela docente ao longo de toda a coleta de dados. Tal condição teve o intuito de fornecer modelos que pudessem ser utilizados pelas estagiárias, para que interpretassem o comportamento dos clientes.

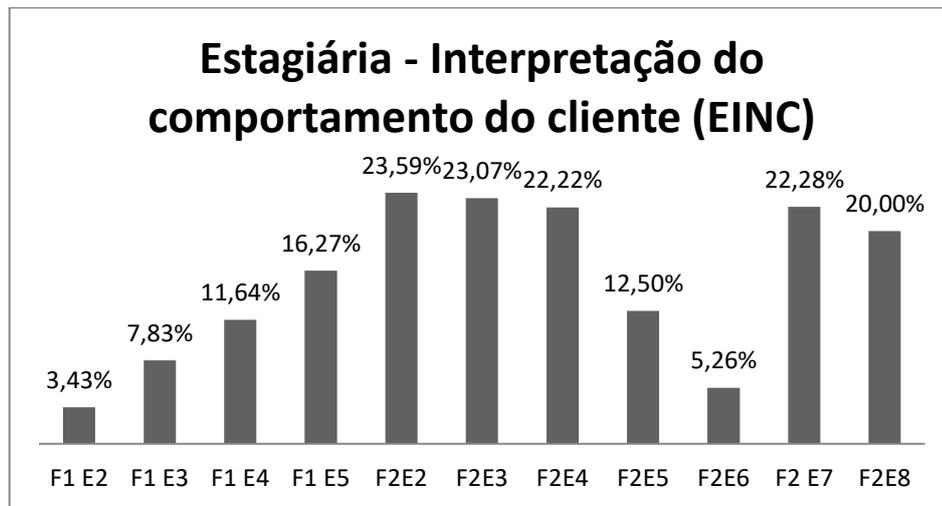
Figura 10: Supervisora - interpreta comportamento do cliente (INTC)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim como a supervisora interpretou o comportamento dos clientes ao longo dos atendimentos, o mesmo comportamento é esperado por parte das estagiárias. Conforme pode ser observado na figura 11, a interpretação do comportamento dos clientes também foi uma condição frequentemente utilizada ao longo das supervisões.

Figura 11: Estagiária - Interpretação do comportamento do cliente (EINC)



Fonte: Elaborada pelo autor.

5.5.6 Repertórios comportamentais emitidos pela supervisora durante toda a coleta de dados

Durante a coleta de dados, foi possível identificar 10 repertórios comportamentais emitidos pela supervisora. A síntese da frequência dos repertórios identificados ao longo dos vídeos encontra-se na tabela 1.

A mudança de repertórios comportamentais emitidos pela docente durante toda a coleta de dados demonstrou-se consistente, especialmente ao ser considerado que tanto na primeira fase quanto na segunda, os principais repertórios mantiveram-se frequentes, a saber: repertório 5: Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico e repertório 6: Escuta do relato das estagiárias.

Na primeira fase etapa 2, foi possível identificar 6 repertórios comportamentais. Esse momento inicial teve como principal objetivo preparar as estagiárias para o início do atendimento clínico. De forma geral, o repertório 1 explicitou o comportamento da supervisora, que tinha em vista evocar possíveis respostas das estagiárias. No primeiro repertório, esperava-se que estas citassem os diversos conceitos da análise do comportamento.

No repertório 2, a docente explicou diferentes técnicas terapêuticas que poderiam ser utilizadas pelas estagiárias durante a intervenção. No repertório comportamental 3, a docente forneceu exemplos e aplicações dos principais conceitos da análise do comportamento aplicados diretamente à relação terapêutica. Segundo a própria docente, as estagiárias estavam com dificuldade para inferir os conceitos a partir da relação terapêutica.

F1E4						X				
17										
F1E4					X	X				
18						X				
F1E5										
19			X			X				
F1E5										
20						X		X		
F1E5										
F1E5						X				
Total	5	4	6	4	10	10	1	4	3	0
Fase 2 -2º Semestre										
Vídeo	Rep. 1	Rep. 2	Rep. 3	Rep. 4	Rep. 5	Rep. 6	Rep. 7	Rep. 8	Rep. 9	Rep. 10
21			X	X	X	X	X	X	X	
F2E2										
22					X	X				
F2E3										
23						X		X		
F2E4										
24					X	X	X	X		
F2E5										
25					X	X				
F2E6										
26					X	X		X		
F2E6										
27						X		X		
F2E7										
28			X			X				
F2E7										
29						X				
F2E7										
30						X				X
F2E7										
31					X	X		X		
F2E8										
32			X			X		X		
F2E8										
Total	0	0	3	1	6	12	2	5	1	1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Legenda dos repertórios

Repertório 1: Solicitação de evocação de respostas.

Repertório 2: Explicação de técnicas.

Repertório 3: Explicação e aplicação dos conceitos da análise do comportamento.

Repertório 4: Solicitação de evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico.

Repertório 5: Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico.

Repertório 6: Escuta do relato das estagiárias.

Repertório 7: Interpretação/ Análise do comportamento da estagiária.

Repertório 8: Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente.

Repertório 9: Resposta aos questionamentos das estagiárias.

Repertório 10: Questionamento da estagiária tendo em vista a explicação do comportamento do cliente.

Foram convidados dois juízes independentes, membros do grupo de pesquisa em processos de ensino e de aprendizagens profissionais em contextos educacionais, esportivos e de saúde para analisarem os 32 vídeos selecionados na presente pesquisa. Os juízes receberam os vídeos e o protocolo de verificação, contendo apenas a indicação dos repertórios, o número dos vídeos e o título dos 10 repertórios emitidos pela PS. Eles assistiram aos vídeos e registraram a existência do repertório emitido pela docente em cada gravação. Esses profissionais não foram treinados previamente para a realização da análise.

É possível identificar, na tabela 4, os índices de concordância dos juízes sobre os repertórios indicados pelo pesquisador na primeira fase da pesquisa. Os repertórios 1, 3, 5, 6, 7 e 9 tiveram entre 80 e 100% de concordância. Os repertórios 2, 4 e 8 tiveram entre 50 e 70% de concordância. O repertório 10 não teve concordância entre os juízes e o pesquisador conforme dados encontrados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Índice de concordância entre juízes independentes - Fase 1

Índice de concordância entre os juízes independentes – Fase 1										
Observador	Rep. 1	Rep. 2	Rep. 3	Rep. 4	Rep. 5	Rep. 6	Rep. 7	Rep. 8	Rep. 9	Rep. 10
1	100%	75%	84%	75%	100%	100%	100%	75%	100%	0%
2	80%	50%	84%	75%	90%	90%	100%	75%	100%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor

Na segunda fase, a correspondência entre pesquisador e juízes foi de 83 a 100% nos repertórios 4, 5, 6, 8 e 9; de 50 a 67% dos repertórios 3 e 7, e de 0% nos repertórios 1, 2 e 10 conforme dados apresentados na tabela 5.

Tabela 3 - Índice de concordância entre juízes independentes - Fase 2

Índice de concordância entre os juízes independentes – Fase 2										
Observador	Rep. 1	Rep. 2	Rep. 3	Rep. 4	Rep. 5	Rep. 6	Rep. 7	Rep. 8	Rep. 9	Rep. 10
1	0%	0%	67%	100%	100%	100%	50%	86%	100%	0%
2	0%	0%	67%	100%	83%	100%	100%	100%	100%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise geral dos juízes indica concordância nos principais repertórios emitidos pela PS identificados pelo pesquisador, especialmente nos repertórios mais frequentes emitidos pela docente, a saber: repertório 4 (Solicitação de evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico), 5 (Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico) e 6 (Escuta do relato das estagiárias).

Na tabela 4 abaixo, são apresentados os comportamentos intermediários e as competências identificadas pela PS na fase 2 da pesquisa, assim como os repertórios de cada vídeo.

Entre os comportamentos intermediários identificados pela docente a interpretação do comportamento do cliente baseado na Análise do Comportamento foi o mais citado (onze vezes); seguido pela descrição da função do comportamento do cliente (dez vezes). O planejamento dos atendimentos foi indicado sete vezes, e a descrição da função do comportamento, assim como a identificação da predisposição para o atendimento, ambos seis vezes.

Tabela 4 - Síntese dos comportamentos intermediários, das competências e dos repertórios emitidos pela professora supervisora

Vídeo	Comportamentos intermediários								Competências					Repertórios emitidos pela PS
	a	b	d	d	e	f	g	h	III	VI	XI	XII	XV	
21 F2E2	x				x		x	x	x	x	x	x		3,4,5,6,7,8,9
22 F2E3		x							x		x	x		5,6
23 F2E4	x				x		x	x	x		x	x		6
24 F2E5					x		x							5,6,7,8
25 F2E6	x	x			x		x			x	x	x		5,6
26 F2E6	x			x	x	x			x	x	x	x	x	5,6, 8
27 F2E7					x	x	x				x	x		6, 8
28 F2E7	x				x	x	x	x	x	x	x	x		3, 6
29 F2E7					x	x	x	x	x	x	x	x		6
30 F2E7					x	x	x	x	x	x	x	x		6, 10
31 F2E8			x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	5,6, 8
32 F2E8	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	3, 6, 8
Total	6	3	2	2	11	6	10	7	9	8	11	11	3	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Legenda: Comportamentos Intermediários:

- a) Identificar “predisposição” para o processo clínico.
- b) Saber ouvir sem julgamento.
- c) Criação de vínculo/ aliança.
- d) Empatia.
- e) Interpretar o comportamento do cliente baseado na Análise do comportamento.
- f) Descrever a função do comportamento do cliente.
- g) Utilizar as técnicas da Análise do Comportamento durante o atendimento.
- h) Planejar antecipadamente o atendimento com o cliente (estruturar a sessão).

Legenda de Competências:

III - Identificar e analisar necessidades de natureza Psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.

VI - Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.

XI - Atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.

XII - Realizar orientação, aconselhamento Psicológico e Psicoterapia.

XV – Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Legenda dos Repertórios comportamentais emitidos pela Professora Supervisora

Repertório 1: Solicitação de evocação de respostas.

Repertório 2: Explicação de técnicas.

Repertório 3: Explicação e aplicação dos conceitos da análise do comportamento.

Repertório 4: Solicitação de evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico.

Repertório 5: Orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico.

Repertório 6: Escuta do relato das estagiárias.

Repertório 7: Interpretação/ Análise do comportamento da estagiária.

Repertório 8: Interpretação/Análise do comportamento do(a) cliente.

Repertório 9: Resposta aos questionamentos das estagiárias.

Repertório 10: Questionamento da estagiária tendo em vista a explicação do comportamento do cliente.

Observa-se que, embora os repertórios 5, 6 e 8 sejam os mais frequentes na segunda fase, a identificação, tanto dos comportamentos intermediários quanto das competências, foi aumentando ao longo das etapas da pesquisa, provavelmente devido à observação atenta da docente, considerando que, a partir da fase 2, tanto os comportamentos emitidos pelas estagiárias quanto pela PS foram planejados e sistematizados previamente.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo desenvolver condições de interação colaborativa entre o pesquisador e a participante da pesquisa, promovendo o desenvolvimento das estratégias de ensino emitidas pela supervisora do estágio, promovendo a aprendizagem das competências profissionais do psicólogo previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-P).

As condições de interação entre pesquisador e professora supervisora ocorreram distintamente em duas fases correspondentes, respectivamente ao primeiro e segundo semestre de um ano letivo. Na primeira fase, a docente seguiu o planejamento de ensino sem a interferência direta do pesquisador, enquanto que, no início da segunda fase, a supervisora e o pesquisador realizaram um planejamento conjunto.

Na primeira fase, foi possível constatar que a supervisora teve objetivos de ensino para o estágio, dizendo que as discentes deveriam terminar o ano com a competência para atuar como analistas do comportamento, sabendo realizar uma avaliação diagnóstica, fechando foco nas demandas dos clientes e utilizando técnicas da análise do comportamento. Tais comportamentos podem ser identificados como objetivos comportamentais finais de acordo com a proposta de Botomé (2012). A decomposição dos comportamentos objetivos em classes comportamentais é uma estratégia que facilita tanto o processo de ensino, quanto a identificação das aprendizagens, decorrentes das condições de ensino planejadas pela professora (KIENEN, 2008). Todavia, foi possível observar que a docente não realizou uma decomposição dos comportamentos objetivos finais e intermediários na primeira fase, fator este que dificultou a identificação da aprendizagem.

Percebeu-se, também, que os objetivos propostos pela supervisora no início do estágio indicaram, como finalidade, a formação de um psicólogo(a) analista do comportamento, porém, em nenhum momento, a docente citou as DCN-P como documento norteador das suas

estratégias de ensino, nem mesmo ressaltou as competências previstas como referência para as aprendizagens das estagiárias.

Considerando o início do estágio, foi possível inferir que a primeira estratégia emitida pela docente foi o desenvolvimento de uma linha de base, cuja finalidade foi identificar a nomeação e o reconhecimento, por parte das estagiárias, dos principais conceitos utilizados pela análise do comportamento (Cf. Figura 3). Segundo a própria docente, tal ação poderia fornecer condições para planejar as próximas estratégias de ensino, reforçando conhecimentos já existentes ou suprimindo possíveis déficits conceituais. Quando as estagiárias apresentaram dificuldades de compreensão ou distinção entre os conceitos, a própria supervisora forneceu explicações e exemplos, dirimindo as dúvidas. Os comportamentos da supervisora de solicitar a evocação de conceitos da análise do comportamento foram categorizados no repertório 1.

Outra estratégia emitida pela docente foi propor situações nas quais as estagiárias identificassem os conceitos da análise do comportamento na relação terapêutica com o intuito de proporcionar a identificação dos conceitos na própria interação das estagiárias com os clientes durante os atendimentos. Tal comportamento foi categorizado como repertório 3. Skinner (2003) define o ensino como um arranjo de contingências sob as quais as pessoas aprendem. Dessa forma, a docente criou, especialmente nas primeiras supervisões, diferentes condições para que as estagiárias pudessem emitir comportamentos de evocação de conceitos, explicação de técnicas, assim como a criação de situações hipotéticas acerca de prováveis situações que acontecem durante os atendimentos. Tais situações poderiam ocorrer de forma natural durante os atendimentos, exigindo o adequado manejo das estagiárias. Quando a docente desenvolveu essas estratégias antes dos atendimentos, criou condições para que a aprendizagem acontecesse mais rapidamente do que se fosse de forma natural (SKINNER, 1972). Neste sentido, compreende-se que o ensino caracteriza-se pelo arranjo das contingências programadas pela supervisora e a aprendizagem como a ação realizada pelas estagiárias, durante o atendimento, em decorrência das estratégias propostas pela supervisora.

Entretanto, ao analisar a tabela 3, é possível constatar que essas estratégias, inicialmente planejadas pela docente, concentram-se apenas no momento inicial do estágio, não possuindo influência significativa sobre o comportamento verbal apresentado pelas estagiárias após o início dos atendimentos. Ao observar os relatos das estagiárias, a partir do vídeo 7, não existem referências aos conceitos amplamente explorados pela docente no início das supervisões. Tal hipótese se confirma ao analisar os repertórios 3 e 8, que se repetiram, tanto na primeira quanto na segunda fase, quando a docente teve que explicar novamente o conceito

de reforço ou interpretar e analisar os comportamentos dos clientes, devido à dificuldade apresentada pelas estagiárias. Ressalta-se que, durante o momento da intervenção, o estagiário é colocado diante das próprias limitações teóricas e metodológicas que não foram apreendidas durante os anos iniciais, sendo esse, portanto, um momento ímpar de aprendizagem (SILVA NETO, LIMA, 2019). Dessa forma, durante o desenvolvimento do estágio, a supervisora tem a oportunidade de suprir possíveis dificuldades teóricas e conceituais apresentadas pelas estagiárias.

A formação de um psicólogo que utiliza a análise do comportamento como mediação teórica para a sua atuação profissional exige que ele possua a competência de analisar tanto os seus comportamentos quanto os dos seus clientes, além da própria interação existente na relação terapêutica. Observa-se que essa aprendizagem não foi sistematicamente desenvolvida pela docente durante o estágio, mas apenas solicitada nos primeiros encontros de supervisão. Considerando a psicologia como ciência e profissão, parte-se do pressuposto de que a atuação desse profissional esteja fundamentada em uma mediação teórica, conforme ressaltam Santana *et al.* (2016). Para Nasciutti e Silva (2014), o estágio é um momento fundamental, que deve garantir o desenvolvimento do repertório teórico e prático do estudante, permitindo sustentar sua atuação e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do atendimento aos clientes.

É possível identificar que a docente realizou um planejamento dos momentos iniciais da supervisão do estágio, mas que não teve uma continuidade nas etapas seguintes, especialmente a partir do início dos atendimentos. Embora a professora tenha seis anos de experiência como docente e três na supervisão do estágio em Análise do Comportamento, relatou que não fez cursos para se tornar supervisora e indicou ausência de estudos para subsidiar sua atuação como supervisora. Tal consideração da docente corrobora as críticas indicadas pela literatura a respeito da falta de cursos para a atuação como supervisora de estágio, algo citado por Botomé (2012) e por Nasciutti e Silva (2014). Ireno e Meyer (2009), assim como Silva Neto e Lima (2019) indicam que a inexistência de cursos de formação voltados para a supervisão de estágio em psicologia no Brasil leva o docente a encontrar dificuldades no momento do planejamento sistemático das condições de ensino e de aprendizagem dos seus alunos.

Provavelmente, o planejamento sistemático da docente visando a continuidade da solicitação de evocação e análise dos conceitos durante os relatos dos atendimentos poderia ter contribuído, de forma mais eficiente, para o desenvolvimento teórico e prático das estagiárias. Considera-se que a capacidade de interpretar o comportamento dos clientes, assim como

analisar os fenômenos ocorridos durante o atendimento, fazem parte do repertório comportamental de um analista do comportamento e foram objetivos de ensino pressupostos pela supervisora no início do estágio.

A criação de condições hipotéticas que seriam vivenciadas pelas estagiárias, nos primeiros atendimentos clínicos, também foi outra estratégia desenvolvida pela docente, cujo objetivo foi preparar as discentes para o início dos atendimentos, desenvolvendo repertórios que poderiam ser emitidos no momento da intervenção. Para tanto, a supervisora apresentou casos hipotéticos, situações prováveis que poderiam acontecer durante os atendimentos, assim como exemplos de casos atendidos anteriormente, para que as estagiárias pudessem evocar quais comportamentos poderiam ser emitidos nestas situações. Tal ação da docente foi caracterizada como pertencente ao repertório 4.

Ainda no intuito de preparar as estagiárias para os atendimentos, a docente realizou a explicação de técnicas que poderiam ser emitidas em diferentes situações como, por exemplo, em casos de Síndrome do Pânico ou alguma crise de ansiedade, identificada como repertório 2. Concordando com Bitondi e Setem (2007), assim como Tozze (2019), é possível afirmar que a supervisora criou diferentes situações, facilitando a aprendizagem das estagiárias e garantindo a atuação profissional delas, diante de possíveis situações práticas. As estratégias emitidas pela docente propiciaram momentos de reflexão e de planejamento preparando as estagiárias para o início das intervenções (SILVA NETO; GUZZO, 2016).

De forma especial, nos primeiros encontros de supervisão da fase 1, a docente indicou referências bibliográficas, porém, em nenhum momento exigiu a leitura de artigos ou livros. Na entrevista inicial, informou que, durante a sua formação na graduação, era exigida a leitura e apresentação de artigos sobre a análise do comportamento, porém esta não foi uma estratégia adotada como condição de ensino. Disse: “Acaba ficando muito mais na minha mão em vez de deixar para o aluno”. Identifica-se que, no início das supervisões, a docente emitiu um repertório focado nas estratégias de ensino, identificando e explicitando o que ela fez enquanto professora, fato este que dificultou a identificação da aprendizagem das estagiárias. Conforme ressalta Kienen (2018), não é possível separar as classes de comportamento de ensinar e de aprender; dessa forma, só é possível identificar o ensino a partir das evidências de aprendizagem.

Outro aspecto importante identificado ao longo de toda a coleta de dado foi a utilização do relato verbal das estagiárias como basicamente o principal meio utilizado pela docente como medida de aprendizagem durante a primeira fase. A utilização apenas desse

recurso não pode ser considerado como medida de aprendizagem, pois relatar sobre as intervenções realizadas durante os atendimentos e intervir são comportamentos diferentes, e estão sob controle de contingências distintas, conforme destacam Ulian (2002), Bitondi, Setem (2007); Rafihi-Ferreira *et al* (2007); Reis e Borba (2018), Rodrigo e de Luca (2020). É por isso que diversas pesquisas indicam a utilização da videogravação dos atendimentos para que o supervisor tenha acesso aos comportamentos emitidos pelos estagiários no momento da intervenção. Skinner (1972), ao questionar as “teorias de frequência”, afirma que a aprendizagem não se evidencia pela repetição verbal de um conceito. Por exemplo, a evocação de uma explicação solicitada pela docente é uma contingência diferente do comportamento emitido pelas estagiárias durante o atendimento de um cliente, no qual se espera que elas saibam intervir diante de uma determinada demanda.

A utilização dos procedimentos de videogravação é um recurso pouco utilizado pelos supervisores de estágio no Brasil. De forma geral, as estratégias mais utilizadas pelos docentes acabam se restringindo ao relato verbal e ao relatório escrito, que precisa ficar arquivado no prontuário do cliente. Foi possível constatar que essas também foram estratégias emitidas pela professora supervisora, dizendo que o relatório escrito tornou-se um meio complementar que contribuiu para a docente identificar a aprendizagem das estagiárias. A supervisora informou que as discentes que possuíam dificuldades teóricas, conceituais ou metodológicas também apresentaram embaraços no momento da redação dos relatórios de atendimento.

Sustentado por Botomé (2012), compreende-se que a aprendizagem, durante o estágio, deve ser evidenciada a partir da capacidade de atuar das estagiárias. Nesse sentido, a docente deve planejar as atividades de estágio de tal forma que as estudantes possam manifestar a aprendizagem considerando sua capacidade de intervir e não apenas de falar acerca do atendimento. Assim, pensando que o ensino precisa ser individualizado, a partir do nível de cada estagiário, a aprendizagem precisa ser monitorada continuamente, promovendo o desenvolvimento de estratégias de superação de possíveis dificuldades apresentadas. Dessa forma, considerando que a aprendizagem não pode ser inferida a partir da fala das estagiárias o docente pode identificar processualmente as principais mudanças de comportamento emitidas pelas discentes durante a supervisão. Para tanto, é de suma importância que os objetivos comportamentais esperados pelo PS sejam claros e passíveis de verificação.

Segundo a análise do comportamento, a aprendizagem ou a mudança de comportamento do aluno, fato este que implica na mudança de interação dele com o meio, é a

evidência que sustenta a aprendizagem e confirma a eficiência do ensino. Por isso a aprendizagem não é apenas o que o aluno faz, mas em que condições faz (KUBO, BOTOMÉ, 2001). Considerando que ensinar e aprender são dois processos inter-relacionados e o primeiro não acontece sem o segundo, aprender constitui-se como as mudanças de relação que o aluno passa a estabelecer com o meio, passando de uma situação na qual era incapaz de transformar um problema em uma situação que é minimizada ou transformada (KIENEN, 2008). Ainda nesse sentido, Kubo e Botomé (2001), Pereira, Marinotti e Luna (2004) destacam que a aprendizagem se estabelece pela diferença no desempenho do aprendiz antes e depois da intervenção do professor.

Até o vídeo 6, encontram-se, fundamentalmente, os registros das atividades planejadas pela docente, sistematizando estratégias de ensino cuja finalidade foi a preparação das estagiárias para o início dos atendimentos, solicitando a evocação de conceitos e técnicas da análise do comportamento e apresentando procedimentos que poderiam ser emitidos pelas estagiárias durante os atendimentos. Nos vídeos 7 e 8, iniciam-se os relatos dos primeiros atendimentos clínicos, e as principais estratégias emitidas pela supervisora continuam sendo a orientação sobre os procedimentos que poderão ser utilizados nos atendimentos, caracterizado como repertório 5, e a escuta do relato das estagiárias como repertório 6.

A partir do vídeo 9, foi possível observar que a docente começou a emitir o repertório comportamental (repertório 4), no qual ela solicitou a evocação de respostas das estagiárias em vez de apenas responder às perguntas. Tal mudança foi proporcionada pelas condições intencionais apresentadas pelo pesquisador ao colocar a docente diante da autoscopia e da necessidade de identificar tanto as estratégias de ensino quanto as evidências da aprendizagem. Nesse sentido, como ressaltam Skinner (1975), Kubo e Botome (2001), o ensino é realizado por meio de arranjos intencionais de contingências que estabelecem novos repertórios, em oposição aos comportamentos identificados como inadequados ou ineficientes. Diante desse repertório, em vez de apenas dizer ou indicar os procedimentos que poderiam ser utilizados pelas estagiárias, a docente começou a elaborar perguntas e questionamentos, criando condições nas quais as discentes pudessem assumir um comportamento autônomo, pensando e propondo ações de forma ativa e não apenas repetitiva. Nessa perspectiva, Peixoto *et al.* (2014), Martins-Silva e Silva Júnior (2015) assim como as orientações do Conselho Federal de Psicologia (2018), afirmam que o supervisor de estágio deve primar pela prática não tutelada, desenvolvendo a autonomia do psicólogo em formação.

Constata-se que a criação de condições nas quais as estagiárias precisaram evocar ações ou prováveis comportamentos a serem realizados facilitou o processo de identificação da aprendizagem, pois a estratégia se deslocou da orientação e do fornecimento dos procedimentos sugeridos pela docente, para os comportamentos que deveriam ser emitidos pelas próprias estagiárias. Tal constatação confirma-se ao comparar as entrevistas realizadas na fase 1, etapas 2 e 3. Na etapa 2, quando a docente teve maior direção na condução das supervisões com foco nas estratégias de ensino, ela encontrou dificuldade de identificar a aprendizagem. Já na etapa 3, quando começou a criar condições para que as estagiárias pudessem emitir determinados comportamentos de forma autônoma, houve maior facilidade na identificação das aprendizagens.

Embora os dados indiquem que a docente tenha fornecido diversas orientações durante toda a pesquisa, tais como: identificação dos ganhos, indicação de procedimentos, interpretação dos comportamentos das estagiárias e dos clientes, as estagiárias também ampliaram seus repertórios, diversificando a forma de interação com os clientes. Constata-se que, desde a fase 1, etapa 3, isto é, a partir da autoscopia, a docente emitiu diferentes repertórios nos quais foi possível evidenciar a ampliação das estratégias da docente, com mudanças de estratégias de intervenção e de interagir com as estagiárias.

Os repertórios 5 e 6 foram os mais emitidos pela docente tanto no primeiro quanto no segundo semestre da coleta de dados. O repertório 5, ou seja, a orientação por parte da supervisora sobre os procedimentos que poderiam ser utilizados no atendimento clínico, é uma das estratégias frequentemente emitidas pelos docentes supervisores de estágio, considerando que eles precisam garantir a qualidade dos atendimentos para os clientes, como ressaltam Barletta, Fonseca e Delabrida (2012) e Lustoza e Pinheiro (2014).

O repertório 6 refere-se à escuta dos relatos das estagiárias, sendo este um procedimento central em toda supervisão de estágio da psicologia. A escuta empática dos relatos das estagiárias foi uma estratégia emitida pela docente, que garantiu o estabelecimento de um vínculo que proporcionou uma relação dialógica, aberta e compreensível, inclusive para que as estagiárias apresentassem suas angústias e frustrações (BORGES, *et al.* 2019). Observa-se, também, que a supervisora utilizou o elogio como uma estratégia frequente durante os relatos de estágio. Tal comportamento contribuiu para a criação do vínculo com as estagiárias, proporcionando um ambiente acolhedor para que as discentes pudessem apresentar suas dificuldades.

O repertório 9 emitido pela docente refere-se à resposta aos questionamentos das estagiárias. Especificamente no vídeo 15, as estudantes questionaram acerca da existência de uma explicação da análise do comportamento sobre a forma como os delírios ou alucinações acontecem. A docente não soube responder, mas citou exemplos que levaram as estagiárias a refletirem a respeito da questão. De acordo com Silva Neto e Lima (2019), o supervisor não precisa saber tudo, mas deve manter a postura de abertura ao não saber, incentivando, inclusive, que as estagiárias busquem novos conhecimentos e explicações para os fenômenos observados. Assim como os docentes precisam estar continuamente se atualizando e buscando novas informações, esse comportamento também precisa fazer parte do repertório profissional do psicólogo. O artigo 3, n.º VII, das DCN-P, afirma que o estudante deve ser formado tendo como compromisso a busca contínua de aprimoramento e de capacitação.

De forma sintética, é possível afirmar que a docente emitiu diversas estratégias durante a primeira fase da pesquisa: emitiu técnicas de simulação, solicitou a evocação de conceitos da análise do comportamento em diferentes situações, solicitou a evocação de procedimentos, explicou técnicas de intervenção e de como realizar a análise funcional, desenvolveu a escuta empática durante os relatos das estagiárias, indicou referências bibliográficas, afirmou que foi modelo para as estagiárias, condições estas já descritas e sugeridas por Ulian (2002), Biton e Setem (2007), Rafihi-Ferreira *et. al.* (2016), Silva Netto; Guzzo, (2016), Borges *et al.* (2019).

Porém, na segunda fase da pesquisa, a partir da associação dos comportamentos objetivos finais e intermediários e sua relação com as DCN-P, promovido pelo uso recursivo da autoscopia, foi possível identificar significativas mudanças propostas pelo pesquisador que promoveram diferentes condições de ensino em comparação com a primeira fase da pesquisa, assim como diferentes evidências de aprendizagem.

No início da segunda fase, o pesquisador realizou três entrevistas com a docente, planejando os objetivos do estágio para esse momento, a saber: 1) mobilização para o processo terapêutico; 2) atuação como terapeuta e 3) transposição da teoria para a prática clínica. Para cada um desses objetivos finais, foram planejados objetivos intermediários, correspondências com as DCN-P, estratégias de ensino e medidas de aprendizagem. Foi, essencialmente, a partir desse momento, que o pesquisador realizou uma intervenção direta com a supervisora, dialogando e propondo um modelo de planejamento que pudesse subsidiar, de forma sistemática, as estratégias que seriam utilizadas pela docente, conforme anexo D apresentado a seguir.

Quadro 4 - Expectativas de aprendizagem previstas pela professora supervisora

Expectativa de aprendizagem prevista pela Professora Supervisora (comportamento final)	Comportamentos intermediários	Correspondência com as Competências das Diretrizes	Estratégias emitidas pela Professora Supervisora para o ensino das competências intermediárias ou final	Comportamentos emitidos pelas estagiárias como evidência das aprendizagens, sejam elas terminais ou intermediárias
1) Mobilização para o processo terapêutico				
2) Atuação como terapeuta				
3) Transposição da teoria para a prática clínica				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma das principais mudanças sugeridas pelo pesquisador foi de que, a partir da fase 2, a docente deveria buscar desenvolver as estratégias de ensino e a identificação da aprendizagem sustentadas nas DCN-P. A partir desse princípio, o pesquisador convidou-a para analisar as competências previstas nas diretrizes, identificando quais dessas se constituiriam como comportamentos objetivos para serem desenvolvidos durante o segundo semestre do estágio. Segundo Santana *et al.* (2016), frequentemente as supervisões de estágio estão mais preocupadas com o conhecimento teórico do que com o desenvolvimento de competências. Todavia, a presente tese indica um procedimento metodológico capaz de superar essa questão, evidenciando que a principal finalidade do estágio está sustentada nas competências que devem ser desenvolvidas pelas estagiárias.

Embora a formação do psicólogo tenha sido objeto de debate desde o reconhecimento da profissão no Brasil, o desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas para as competências previstas nas diretrizes ainda permanece distante das ações realizadas pelos docentes em sala de aula. Isso significa que apenas a existência de documentos como as DCN-P não garante, por si só, uma formação adequada se não houver uma operacionalização do fazer docente baseada em estratégias e planejamentos sistematizados, que favoreçam condições para que as aprendizagens se efetivem na prática profissional.

Com base nisso, o pesquisador sugeriu que a docente indicasse as competências que, segundo sua avaliação, deveriam ser desenvolvidas durante o estágio: III, VI, XI, XII e XV. A partir desse momento do planejamento, o pesquisador sugeriu que a docente correlacionasse as competências previstas nas DCN-P com os comportamentos emitidos pelas estagiárias, proporcionando condições para que a sua atuação enquanto docente estivesse balizada nesse documento oficial, subsidiando o seu fazer docente. Silva Neto e Lima (2019) ressaltam que as DCN-P não podem ser ignoradas pelo supervisor de estágio, mas devem nortear suas ações. Dessa forma, é de suma importância que o supervisor de estágio planeje sistematicamente os objetivos do estágio tendo como referência as competências previstas nas DCN-P.

Ao analisar a tabela 3 e o repertório 10, identifica-se que a docente, em vez de responder às dúvidas da estagiária, criou condições para que a própria discente conseguisse pensar e interpretar o comportamento da cliente. No vídeo 30, após o relato da estagiária sobre o *feedback* da cliente, a docente solicitou que as discentes identificassem os conceitos da análise do comportamento citados durante o relato. Observa-se, portanto, que a supervisora diversificou as estratégias de ensino, por meio das quais diminuiu a indicação de procedimentos e de interpretação dos conceitos, e ampliou as condições nas quais as próprias estagiárias pudessem desenvolver a autonomia quanto à interpretação e às sugestões dos planejamentos das intervenções.

Para Rafihi-Ferreira *et al.* (2016), o estágio exige a autonomia do aluno, assim como a supervisão precisa ser cada vez menos diretiva, oportunizando que o próprio estagiário possa realizar as análises e tomar as decisões. Foi possível identificar que, no decorrer da pesquisa, a docente percebeu a necessidade desse processo, o que a fez ser cada vez menos diretiva ao longo do estágio, aumentando as condições nas quais as estagiárias pudessem apresentar suas compreensões e posicionamentos, favorecendo, também, que a docente tivesse maior evidência das aprendizagens. Sabe-se que, inicialmente, o estagiário precisa ser orientado e acompanhado proximamente pelo professor supervisor, porém, durante o desenvolvimento das supervisões, deverá ser capaz de generalizar os comportamentos apreendidos agindo de forma autônoma e intencional, demonstrando ter aprendido o que lhe foi ensinado (PIRES; SILVA, 2012).

Nesse sentido, concordando com Bernard e Goodyear (2014), a supervisão deve ser conduzida a partir do nível de cada estagiário. Por isso, observa-se que a docente iniciou o as supervisões de estágio tendo um comportamento mais diretivo, pois as estagiárias encontravam-se na fase de alunos iniciantes, o que exigiu o incentivo e o suporte da supervisora. Porém, ao

longo da intervenção, foi sendo menos diretiva e realizando orientações nos momentos necessários para garantir a qualidade das intervenções.

Foi possível verificar, na segunda fase, uma mudança nos relatos das estagiárias. Isso só foi possível devido às alterações dos repertórios da supervisora. Por exemplo, no vídeo 21, foi observado que a estagiária não conseguiu analisar e interpretar os comportamentos do seu cliente. A estratégia emitida pela docente, interpretando tanto o comportamento da estagiária quanto o do cliente, promoveu mudanças no repertório da estudante. No vídeo 23, no atendimento seguinte, a estagiária identificou novos ganhos, percebendo maior predisposição do cliente para o processo clínico. A mesma situação pôde ser constatada nos vídeos 24 e 26, agora com outra estagiária que atendia uma cliente com transtorno depressivo. Consta-se que a condição de realizar a análise funcional do comportamento, a aplicação das diferentes técnicas utilizadas durante o estágio, assim como o planejamento do atendimento, foram repertórios emitidos pelas estagiárias devido à interação e às condições de ensino proporcionadas pela supervisora. Desse modo, as dificuldades foram sendo superadas pela mediação da supervisora, que criou condições favorecedoras para a aprendizagem.

Da mesma forma como as estagiárias desenvolveram determinadas competências somente a partir das condições metodológicas criadas pela professora supervisora, também é possível afirmar que a docente diversificou o seu repertório a partir do momento em que começou a realizar a autoscopia e a responder às questões propostas pelo pesquisador, as quais proporcionaram maior detalhamento na observação da docente, visando identificar as estratégias de ensino e as aprendizagens das estagiárias.

Constata-se que as interações entre pesquisador e docente proporcionaram condições para que esta pudesse ampliar o seu repertório de ensino, favorecendo, com maior clareza, a identificação da aprendizagem das estagiárias. Aliada a isso o uso da autoscopia, além das interações entre a docente e as estagiárias, criaram condições que proporcionaram o desenvolvimento de novos repertórios de ensino, evidenciando a aprendizagem das competências esperadas para a atuação do profissional da psicologia. Martins (2019), ao realizar uma pesquisa com professores, analisando o desenvolvimento de repertórios profissionais docentes do ensino fundamental e médio, confirma tal pressuposto afirmando que as interações dialógicas entre professores e pesquisadores, assim como entre docentes e discentes, proporcionam o aprimoramento das práticas pedagógicas do professor, favorecendo o cumprimento dos objetivos de ensino.

Segundo Falender (2014), a supervisão de estágio clínico é uma atividade profissional distinta e exige uma formação específica. Discutindo especificamente os comportamentos do supervisor, espera-se que ele observe, avalie, forneça *feedback*, facilite a autoavaliação do estagiário, assim como a aquisição de conhecimento e habilidades por meio de instruções. Dessa forma, ao analisar o protocolo proposto pelo pesquisador à OS, é possível afirmar que a docente teve melhores condições de ensino aproximando-se dos comportamentos estimados para o supervisor de estágio. Especialmente na segunda fase da pesquisa, quando duas estagiárias não conseguiam analisar e interpretar os comportamentos dos clientes, o *feedback* da docente, interpretando os ganhos dos clientes, foi um processo que contribuiu significativamente para a mudança de comportamentos das estagiárias durante a intervenção, e que também mudou a percepção dos clientes sobre o próprio atendimento psicológico.

Uma consideração importante a ser apresentada é a de que não basta ser um terapeuta experiente para ser supervisor de estágio, pois as habilidades e competências de atuar profissionalmente e de supervisionar são distintas (BARLETTA, FONSECA E DELABRIDA 2012; FALENDER; SHAFRANSKE, 2012). Especificamente a respeito da formação e da preparação do professor supervisor, Botomé (2012), Silva Neto e Oliveira (2015) apontam a falta de formação especializada para o ensino no estágio. Segundo Sei e Franco (2017), na maioria dos casos, o supervisor de estágio não realiza o seu planejamento de ensino tendo como referência as competências profissionais. Tal realidade propicia o fato de que o ensino, durante o estágio, baseia-se no bom senso, sem critérios objetivos ou específicos, com ausência de fases de planejamento, de intervenção e de processo. Barletta e Fonseca (2012) afirmam, ainda, que o supervisor não possui estratégias claras de ensino, assim como existe uma ausência de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no estágio. A presente tese aponta a possibilidade do desenvolvimento de um método que pode ser utilizado pelos supervisores de estágio tendo em vista o planejamento e o acompanhamento de tal processo de forma sistemática, sendo uma estratégia que poderá facilitar o trabalho docente para a superação das críticas indicadas.

A singularidade desta pesquisa pode ser evidenciada pela intervenção do pesquisador, que desenvolveu condições para que a supervisora correlacionasse os comportamentos emitidos pelas estagiárias com as competências previstas nas DCN-P. Ao ser colocada diante da autoscopia, da identificação das estratégias de ensino e da verificação da aprendizagem, assim como da necessidade de observar a emissão de comportamentos intermediários, previamente planejados como evidência da aprendizagem, a docente

desenvolveu sistematicamente uma forma de conduzir o seu trabalho docente realizando um monitoramento contínuo da aprendizagem e das necessidades de mudanças das suas estratégias de ensino.

Esta tese também se sustenta nos pressupostos de que as competências profissionais não são desenvolvidas automaticamente ou de forma natural, mas precisam ser planejadas e sistematizadas de forma a criar condições para que possam ser desenvolvidas durante o processo formativo. Falender e Schafranske (2012) defendem o princípio de que as condições de ensino precisam ser planejadas assim como a aprendizagem precisa ser explícita. Por isso, a avaliação da aprendizagem precisa ser contínua, baseada em evidências, considerando o nível do processo de ensino e de aprendizagem, para que o docente tenha garantia de que a capacitação profissional esteja sendo alcançada. Tal objetivo é identificado quando os próprios resultados da intervenção tornam-se critérios para avaliar a aprendizagem, assim os resultados da aprendizagem podem ser indicadores da eficiência do ensino.

Outro critério importante destacado por Falender e Schafranske (2012) assim como por Bernard e Goodyear (2014), que sustentam uma supervisão baseada em evidências, é a realização de uma avaliação contínua, fornecendo *feedbacks* no intuito de identificar possíveis déficits, assim como evidências da aprendizagem. Durante a presente pesquisa, a realização das autoscopias, assim como das entrevistas realizadas entre o pesquisador e a docente, tiveram a presente função, pois contribuíram para o monitoramento sistemático dos objetivos de ensino, bem como das competências apresentadas pelas estagiárias.

A análise da tabela 4 permite-nos observar que, embora a docente tenha desenvolvido diferentes estratégias de ensino, os repertórios 5 e 6 foram os mais frequentes durante todo o procedimento de coleta de dados. Nesse sentido, é possível inferir que não foi necessariamente a quantidade e a diversidade de repertórios utilizados pela docente que favoreceram o desenvolvimento dos comportamentos intermediários ou das competências, mas a necessidade da análise e do planejamento realizados por ela, sistematizando e evidenciando as aprendizagens em relação às competências profissionais apresentadas nas diretrizes. A partir da análise dos próprios vídeos a professora não apenas realizou a orientação das estagiárias, mas, antes disso, buscou estratégias para que as discentes encontrassem as repostas para suas dúvidas e questionamentos. Percebe-se que as orientações continuaram existindo, porém em situações totalmente distintas. Enquanto na primeira fase a docente fornecia orientações diante dos diferentes contextos, a partir da segunda fase, as orientações eram dadas após os questionamentos das estagiárias, quando elas, de fato, não sabiam como proceder.

Ao comparar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes psicólogos no Brasil e nos EUA ou em outros países europeus, identifica-se que, desde a década de 1990, a Associação dos Conselhos Estaduais e Provinciais de Psicologia nos EUA possui Diretrizes específicas para a supervisão de estágio. Tal documento tem por objetivo descrever processos, métodos e técnicas de supervisão, enquanto que, no Brasil, tal perspectiva ainda não é discutida pelo Conselho Federal de Psicologia. Além disso, tais diretrizes têm como finalidade garantir a prestação de serviços com qualidade, assim como aprimorar o desenvolvimento das competências dos supervisionados, além de qualificar a ação do docente no processo de ensino. Segundo Falender e Schafranske (2012), o estágio baseado em competências, assim como a supervisão baseada em evidências não é uma opção, mas uma necessidade, considerando a formação dos psicólogos bem como a qualidade dos atendimentos prestados aos clientes.

A presente tese teve como objetivo oferecer condições que pudessem vir ao encontro das diretrizes existentes nos EUA, nas quais o fazer docente fosse planejado e qualificado, assim como as competências pudessem ser evidenciadas. Constatou-se que tais objetivos foram alcançados, pois, ao analisar a tabela 4, é possível identificar correlações entre os repertórios emitidos pela docente, os comportamentos intermediários e as competências previstas nas DCN-P. Tal condição só foi possível a partir da segunda fase da pesquisa, considerando as condições proporcionadas pela interação entre o pesquisador e a professora. Enquanto que na primeira fase a docente não fazia referências às competências, aos comportamentos intermediários ou finais e teve como objetivo a formação de um analista do comportamento, a partir da segunda fase, o pesquisador criou condições para que a supervisora relacionasse os comportamentos emitidos pelas estagiárias com as competências previstas nas diretrizes, sem que tais análises desconsiderassem a formação das estagiárias em uma mediação teórica.

É importante ressaltar que, ao analisar as DCN-P, é possível identificar as competências que deverão ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do curso, mas o documento não sugere nem indica as condições de ensino que devem ser planejadas pelos professores. Nesse sentido, também é possível dizer que esta pesquisa contribuiu para que a docente pudesse planejar suas estratégias de ensino a partir das competências previstas nos documentos oficiais que fundamentam a formação do psicólogo brasileiro. Embora seja consenso que a prática de estágio seja um importante momento de aprendizagem e da formação profissional como ressaltam Barletta, Fonseca e Delabrida (2012), a efetividade da aprendizagem, assim como o desenvolvimento de competências, permanece um desafio a ser superado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste estudo, afirma-se que a presente tese desenvolveu condições de interação e mediação colaborativa entre a professora supervisora e o pesquisador, facilitando o trabalho da docente no tocante ao planejamento das condições de ensino, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do psicólogo (DCN-P).

Tais resultados foram desenvolvidos devido à condição criada por este trabalho, no qual a docente tornou-se pesquisadora da sua própria prática, observando, analisando e interpretando recursivamente tanto os próprios comportamentos como os das estagiárias. Além disso, a docente desenvolveu o planejamento sistemático das supervisões a partir das DCN-P, fator esse que contribuiu significativamente para o seu trabalho, facilitando tanto a identificação da aprendizagem quanto do processo de ensino.

O desenvolvimento das estratégias de ensino, a partir das DCN-P, só foi possível devido à intervenção do pesquisador, pois, durante toda a primeira fase da coleta de dados, a docente não fez citações diretas ou indiretas sobre a necessidade de pautar suas estratégias ou planejamentos em tais diretrizes. A partir desse dado, é possível inferir que o processo de planejamento das condições de ensino precisou ser induzido; caso contrário, não aconteceria de forma espontânea.

Considera-se, também, que este trabalho, além de indicar a necessidade de fundamentação das competências que precisam ser desenvolvidas pelas estagiárias durante um estágio clínico, exemplificou um procedimento didático de planejamento para a PS, subsidiando e fundamentando suas estratégias de ensino nas DCN-P. Para tanto, a docente planejou sistematicamente o ensino, identificando os comportamentos finais que deveriam ser desenvolvidos pelas estagiárias. Além disso, decompôs os comportamentos finais em comportamentos intermediários, facilitando, dessa forma, a identificação das aprendizagens, assim como a criação das condições de ensino que poderiam ser desenvolvidas pela docente.

Os resultados desta pesquisa confluem-se aos pressupostos e dados existentes na análise do comportamento que tem contribuído com as pesquisas a respeito da relação ensino e aprendizagem. Na perspectiva dos professores, essa teoria propõe reflexões e procedimentos acerca do desenvolvimento de estratégias com a identificação de práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos (HENKLAIN, CARMO, 2013). Considera-se, nesse sentido, que os princípios e fundamentos do ensinar e do aprender são compreendidos de formas

inseparáveis e interdependentes, trazendo sob a responsabilidade do professor, a condição de planejamento de contingências de ensino, conforme ocorrido nesta pesquisa.

A presente tese sugere que, assim como nos EUA e em vários países europeus, existem diretrizes para os estágios de psicologia, que podem ser adotados no Brasil, fornecendo subsídios e indicações norteadoras para a ação dos docentes supervisores, sustentando suas estratégias em evidências de ensino e, principalmente, nas competências de aprendizagem.

Faz-se importante reconhecer, também, que o trabalho docente de supervisionar os estágios em psicologia é uma atuação distinta e exige uma formação específica (FALENDER, 2014), sendo necessário que os diversos cursos de pós-graduação desenvolvam as habilidades que precisam ser adquiridas pelos supervisores de estágio, tendo em vista sua atuação profissional. Sugere-se o fomento de cursos por parte do Conselho Federal e Regional de Psicologia, que busquem suprir essa demanda, promovendo melhores condições do trabalho docente, cuja finalidade é garantir a atuação de qualidade para os futuros psicólogos. Tais cursos poderão fornecer modelos e teorias de supervisão, assim como procedimentos gerais como: definição de objetivos de aprendizagem, observação, avaliação, *feedbacks*, desenvolvimento de práticas reflexivas e procedimentais, assim como aplicações de padrões éticos conforme proposta de Falender (2014).

Outra justificativa para a existência desses cursos seria a de que apenas a existência das DCN-P ou a criação de diretrizes específicas para os estágios de psicologia não garantem sua eficiência ou aplicação, pois o docente precisa desenvolver a habilidade de operacionalizar as condições de ensino baseadas em competências.

Ressalta-se que a presente tese propõe um modelo de planejamento das condições de ensino, porém tantos outros modelos podem ser planejados e desenvolvidos, como, por exemplo, a programação de ensino proposta por Cortegoso e Coser (2016), ou mesmo o método de decomposição de comportamentos de Kienen (2008), aprimorando, dessa forma, a presente pesquisa.

Por opções metodológicas, este estudo analisou apenas a interação entre a PS e as estagiárias no contexto da supervisão de estágio. Porém novos estudos e propostas tornam-se possíveis, como, por exemplo, além de gravar as supervisões de estágio, o pesquisador poderá registrar também as intervenções das estagiárias com os clientes. Assim, será possível dispor outras condições de verificação e de identificação do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos objetivos propostos e dos resultados observados, é possível afirmar que o presente estudo cumpriu sua finalidade, explorando novos modelos de ensino, demonstrando

a possibilidade de planejar contingências de aprendizagem, a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação do Psicólogo, contribuindo para que o trabalho docente seja realizado de forma sistemática, garantindo, por meio de evidências, a qualidade dos serviços prestados pela psicologia.

O desejo é que esta pesquisa possa motivar novos trabalhos, aprimorando os percursos metodológicos aqui desenvolvidos, qualificando o trabalho docente e contribuindo efetivamente para o ensino da psicologia.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em análise do comportamento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 313-342, jun.2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai. 2020.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). Diretrizes da APA para supervisão clínica em psicologia dos serviços de Saúde. Disponível em:< <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2020.

ARRIGO; V.: LORENCINI JÚNIOR; A.; BROIETTI; F.C. A autoscopia bifásica integrada ao microensino: uma estratégia de intervenção reflexiva na formação de professores de química. **IENCI: Investigações em Ensino de Ciências**. v. 22, b. 1, p. 01-22. abr.2017. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/191/pdf>. Acesso em 01. mai. 2020.

ASSOCIATION OF STATE AND PROVINCIAL PSYCHOLOGY BOARDS (ASPPB). **Supervision Guidelines for Education and Training leading to Licensure as a General Applied Psychologist**. 2019. Disponível em: <https://cdn.ymaws.com/www.asppb.net/resource/resmgr/guidelines/supervision_guidelines_for_g.pdf>. Acesso em 24 ago. 2020.

BARLETTA, J. B. FONSECA, A. L. B. ; DELABRIDA, Z. N. C.. A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. **Psicol. teor. prat.**[online]. 2012, v. 14, n.3, p. 153-167. Disponível em: <http://pePOic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set.2018.

BARLETTA, J. B.; FONSÊCA, A. L. B. Avaliação do Processo Supervisionado como Norteador de Ensino de Psicoterapia: reflexões sobre a vivência prática. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 671-680, jun. 2012. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/235/198>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BARRETO, M. C.; BARLETTA, J. B. A supervisão de estágio em Psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. **Cadernos de Graduação: ciências biológicas e da saúde**, v. 12, n. 12, p. 183-202, 2010. Disponível em:< http://www.academia.edu/7792300/A_SUPERVIS%C3%83O_DE_EST%C3%81GIO_EM_PSICOLOGIA_CL%C3%8DNICA_SOB_AS_%C3%93TICAS_DO_SUPERVISOR_E_DO_SUPERVISIONANDO> Acesso em: 20 set.2018.

BERNARD, J.M.B.; GOODYEAR, R.K. Supervision Models. In: **Fundamentals of Clinical Supervision**. 5ª ed. Person, Harlow, 2014. p. 21-62.

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. Disponível em: <http://www.uniara.com.br/legado/revistauniara/pdf/20/RevUniara20_16.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

BORGES, C. D.; GLIDDEN, R. F.; BISEWSKI, B.; CORRÊA, C. F. Z.; ZASTROW, C. F. As experiências do estágio clínico na perspectiva de acadêmicos de psicologia. **Revista Labor**, v. 1, n. 21, p. 56-75, 4 abr. 2019.

BOTOMÉ, S. P. Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 2, n. 2, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/811>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRAZ-AQUINO, F. S.; ALBUQUERQUE, J. A. Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. **Estud. Psicol.** Campinas, v. 33, n. 2, p. 225-235, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200225&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

CAMPOS, M. **Políticas de formação em psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos**. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, D. F.; PASSOS, M. M. A autoscopia e o desenvolvimento da autonomia docente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 80-100, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2300/2534>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (CFP) **Ano da Formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (CFP) **Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola**. 1ª ed. Brasília, setembro de 2013.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. S. **Elaboração de programas de ensino: material autoinstrutivo**. São Carlos: EdUSFCar, 2016.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. Trad.: Paula Ines Cunha Gomide. São Paulo: Atlas, 2006.

DEL PRETTE, G. Treino didático de análise de contingências e previsão de intervenções sobre as consequências do responder. **Revista Perspectivas**. v. 2,n.01, p. 53-71, 2011.

DUARTE, D. A. A supervisão enquanto dispositivo: narrativa docente do estágio profissional em Psicologia do trabalho. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 19, n. 52, p. 133-144, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000100133&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018

FALENDER, C. A. **Clinical supervision in a competency-based era**. South African Journal of Psychology 2014, v. 44, n. 1, p. 6–17 The Author(s) 2014 Reprints and permissions: sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270605642_Clinical_supervision_in_a_competency-based_era> Acesso em: 27 out. 2020.

FALENDER, C.A.; SHAFRANSKE, E. P. **The Importance of Competency-based Clinical Supervision and Training in the Twenty-first Century: Why Bother?** J Contemp Psychother (2012) 42:129–137. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/226519280_The_Importance_of_Competency-based_Clinical_Supervision_and_Training_in_the_Twenty-first_Century_Why_Bother>. Acesso em: 27 ago.2020.

FENERICH, M. E. A. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de psicologia: aproximações e distanciamentos dos projetos pedagógicos de curso**. 2015. 158f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Gestão da Clínica – PPGGC. Universidade Federal de São Carlo – UFSCar, 2015.

GARCIA, M.P. **Classes de comportamentos constituintes de intervenções de Psicólogos no subcampo de atuação profissional de Psicoterapia com apoio de cães**. Dissertação. 2009. 375 f Dissertação – (Programa de Pós Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M. A.F. **Serviços-escola de psicologia do Rio Grande do Norte: formação profissional e política pública de saúde em debate**. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

HAYASIDA, N. M. A.; CARVALHO, G. P. O que nos Leva a Fazer o que Fazemos?: Relatos de Experiências em Estágios Supervisionados. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 35-44, dez.2017. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612017000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2020.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 149, p. 704-723, ago. 2013 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jan. 2021.

IRENO, E. M.; MEYER, S. B. Formação de terapeutas analítico-analítico-comportamentais: efeitos de um instrumento para avaliação de desempenho. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 11, n. 2, p. 305-328, dez. 2009 . Disponível em

<http://pePOic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452009000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2018.

KIENEN, N.. **Classes de comportamentos profissionais do Psicólogo para intervir, por meio do ensino, sobre fenômenos e processos Psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação deste profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos**. 2008. 726 f. Tese – (Programa de Pós Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

KIENEN, N.; KUBO, O.M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. **Acta Comportamental**. v.21, n. 4, p. 481-494, set. 2013. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v21n4/n4a06.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

KLEPKA, V; CORAZZA, M. J.. Autoscopia de uma professora em formação continuada para a aprendizagem da filogenia. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [S.l.], v. 14, n. 32, p. 130-144, dez. 2018. ISSN 2317-5125. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/6186>>. Acesso em: 01 maio 2020.

KUBO, O.M.; BOTOMÉ, S.P. Ensino-Aprendizagem: uma interação em dois processos comportamentais. **Interações em Psicologia**, Curitiba, n.5, p. 133-170, 2001.

LEAL, L. C. **Análise de um serviço-escola de psicologia de uma instituição federal de ensino superior**. 2017. 80f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LIMA; *et. al.* Uma experiência da Psicologia com mediação de conflito: Estágio em Psicologia Processos de Gestão. **Revista de Psicologia**, Fortaleza. v.8, n.2, p. 129-135, jun.-dez, 2017 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/Psicologiaufc/article/viewFile/19280/30936>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LIMA, M. F. E. M. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 638-647, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

LOURENCETTI, L. A. **Políticas públicas de desenvolvimento urbano: uma análise comportamental da gestão democrática da cidade.** 2020. 275f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

LUIZ, F.B. **Classes de comportamentos-objetivos de aprendizagem de história derivadas de documentos oficiais.** 2013. 256 f Dissertação – (Programa de Pós Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LUSTOZA, Rosane Zétola; PINHEIRO, Nadja Nara Barbosa Discurso universitário e a função do estágio na Clínica-Escola: contribuições da Psicanálise, 2014, Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/viewFile/19199/15904>>. Acesso em: 10 out. 2018

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, E.A. **Repertórios profissionais da docência no contexto do ensino de ciências e biologia: o estudo de caso em uma escola da rede pública estadual de São Paulo.** 2019, 269 f. Tese – (Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência) Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Bauru, São Paulo, 2019.

MARTINS-SILVA, P. O.; SILVA JUNIOR, A. LIBARDI, M. B. A. O. Psicologia Organizacional e do Trabalho: Relato de Experiência em Estágio Supervisionado. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1327-1339, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401327&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2018.

MATOS, M. A.. Análise funcional do comportamento. **Estud. psicol. (Campinas)** Campinas, v. 16, n. 3, p. 8-18, dez. 1999 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X1999000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. MEC: Brasília, 2011.

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.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa; SILVA, Silvia Maria Cintra da. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em Psicologia escolar e educacional. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 19, n. 1, p. 25-37, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

OLIVEIRA, Maria Helena Carvalho de. Oficina de criatividade: revendo o processo de ensinar, aprender e atuar em Psicologia. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina , v. 3, n. 1, p. 125-131, jun. 2012 . Disponível em: <http://pePOic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072012000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

PEIXOTO, A. C. A. et al . A Percepção de Estagiários em Diferentes IES do Brasil sobre a Supervisão. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 3, p. 528-539, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300528&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

PEREIRA, M.E.M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HUBNER, M.M.C. **Análise do Comportamento para educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores associados, 2004, p. 11-32.

PIRES, V. S.; DA SILVA, S. M. C. O Processo de Subjetivação Profissional Durante os Estágios Supervisionados em Psicologia. **Psico**, v. 43, n. 3, 13 set. 2012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/9857/8238>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

PSYCHOLOGY BOARD AHPRA (Austrália). **Guidelines for supervisors**. 2018. Disponível em:

<https://www.psychologyboard.gov.au/documents/default.aspx?record=WD18%2f25494&dbid=AP&chksum=h5gIqx6YFDTJqi3ihdaGlw%3d%3d>. Acesso em: 22 set. 2020.

RAFIHI-FERREIRA, R. *et al*. Clínica Analítico-Comportamental no Brasil: Histórico, Treinamento e Supervisão. **Perspectivas**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 183-196, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482016000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr. 2020.

REIS, G.; BARBOSA, A. Formação de terapeutas cognitivocomportamentais: Um estudo sobre o estado da arte. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 20, n. 1, p. 72-85, 12 mai. 2018.

RODRIGUES, B.; DE LUCA, G. Ensino de Terapia Analítico-Comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 21, n. 3, 10 jan. 2020.

ROSA-SILVA, P. O.; LORENCINI JUNIOR, Á.; LABURU, C. E. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 63-82, Apr.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000100063&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev.2020.

SADALLA, A.M.F. A.; LARROCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 419-433, Set/dez. 2004.

SANTANA, A. L. *et al*. Estágio Curricular em Saúde e em Psicologia: Análise de Documentos de Domínio Público. **Athenea Digital. Revista de pensamento e investigación social**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 507-528, nov. 2016. ISSN 1578-8946. Disponível em: <<http://atheneadigital.net/article/view/v16-n3-santana-rocha-bernardes-ribeiro>>. Acesso em: 24 set. 2018

SANTEIRO, Tales Vilela. Processos clínicos em Núcleos de Apoio à Saúde da Família / NASF: estágio supervisionado. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 942-955, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

SARAIVA, L. A.; NUNES, M. L.T. A supervisão na formação do analista e do POicoterapeuta POicanalítico. **Estud. Psicol. (Natal)**, Natal, v. 12, n. 3, p. 259-268, dez, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2007000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2018.

SEI, M. B.; FRANCO, R. S. Supervisão Grupal de Estágio em Psicologia Clínica: Revisão da Literatura. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 75-84, dez.2017. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612017000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SEI, M. B.; PAIVA, M. L. S. C. Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 9-20, 2011. Disponível em: <http://pePOic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21, set. 2018.

SEMEM, C. J. **Formação e sexualidade**: um estudo a partir dos relatos dos estudantes de diferentes cursos de psicologia. 2005. 154f. Dissertação – (Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) UNESP-Bauru, 2005.

SILVA, A.L.G. **Classes de comportamentos profissionais de Psicólogos para intervir diretamente sobre fenômenos Psicológicos**. 2010. 261 f Tese – (Programa de Pós Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, D. O. **Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, T. M. NUNES, L. R. O. P. O uso da autoscopia como aliada na formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais. In: NUNES, L. R. O. P., and SCHIRMER, C. R., orgs. Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, pp. 137-168. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA NETO, W. M. F.; GUZZO, R. S. L. Internship in School Psychology: Education and practice of the supervisor. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 213-224, Jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200213&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Abr. 2020

SILVA NETO, W. M. F.; LIMA, C. P. Estágio curricular supervisionado em psicologia: aspectos legais, potencialidades e desafios para a formação do psicólogo. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. p.19-29, fev. 2019. ISSN 2446-6220. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/609/858>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SILVA NETO, W. M. F.; OLIVEIRA, W. A. Práticas do Supervisor Acadêmico na Formação do Psicólogo: Estudo Bibliométrico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1042-1058,

Dec. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401042&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Trad. João Carlos Todorov e Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino**. Trad. Rodolpho Azi. São Paulo: Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

TOZZI, K. F. **A efetividade de grupos de pais para o tratamento de problemas internalizantes e o papel do comportamento do supervisor na formação de terapeutas analítico-comportamentais**. 2016. 153 f Dissertação – (Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

VIECELI, J. **Classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do Psicólogo para intervir por meio da pesquisa sobre fenômenos Psicológicos, derivados a partir das Diretrizes Curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional**. 2008. 917 f Tese – (Programa de Pós Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIEIRA, S. *et al.* “Habilidades” e “Competências” a desenvolver na capacitação de Psicólogo s: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, out. 2009.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 34-52, 2016

. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2020

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Professor Supervisor)

-Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- UNESP, Bauru.
-Pesquisadores Responsáveis: Cleiton José Senem; Prof. Dr. Jair Lopes Júnior
-Endereço: R. Irmã Armanda, 10-50 – J. Brasil, Bauru – SP. CEP: 17011-160
-Contato: E-mail: cleiton.senem@gmail.com;
-Telefone: 14 – 2107 7050

Título do projeto: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR DE NÍVEL ESPECÍFICO.

1. Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre as atividades de estágio em Psicologia. Caso você decida participar desta pesquisa é necessário que (1) você leia as informações que serão aqui descritas sobre sua participação e (2) manifeste sua concordância para participar.

- A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, independente do momento que a mesma ocorrer, não terá nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição, como também não acarretará em nenhum ônus ou multa;
- No caso de você decidir retirar-se do estudo, basta notificar ao pesquisador;
- É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2. Objetivo

Investigar condições de interação colaborativa em ambiente de orientação de estágio, tendo em vista promover o desenvolvimento de aprendizagens profissionais do estagiário.

3. Procedimento

A sua participação implicará em fornecer informações que serão respondidas por meio de um questionário e que serão analisadas posteriormente pelo pesquisador. Além disto, os encontros de orientação serão filmados para posterior análise, assim como as entrevistas gravadas em áudio para posterior transcrição e análise.

4. Riscos e desconfortos

De acordo com o planejamento desta pesquisa, serão efetuadas entrevistas e reuniões de discussão de dados (registros) entre você e o pesquisador. Os dias, os locais, a duração e os horários de todas as entrevistas e reuniões serão definidos por você de acordo com a sua disponibilidade objetivando (1) não interferir com os seus outros compromissos profissionais e pessoais, bem como (2) reduzir incômodos ou desconfortos. Todos os protocolos e roteiro que

eventualmente venham a ser utilizados nas entrevistas e reuniões serão devidamente compartilhados com você, sendo-lhe assegurado sempre o direito de indagar, de solicitar esclarecimentos e de responder ou não aos itens dos protocolos e roteiros. Além disso, algumas das atividades de orientação de estágio serão filmadas. Com o objetivo de eliminar ou reduzir de modo expressivo possíveis desconfortos quanto a tal situação, pretende-se fazer um período de ambientação na qual a filmadora estará presente no ambiente das atividades de orientação para um registro inicial de tais atividades. Eventuais desconfortos ou incômodos poderão ser relatados com o propósito de induzir procedimentos para a eliminação dos mesmos. Para todas as atividades nas quais há previsão de filmagem haverá aviso prévio e o seu consentimento. Assim, nenhuma atividade de gravação ocorrerá sem o devido aviso prévio e sem o seu consentimento. Todos os registros serão devidamente armazenados sendo expressa e oficialmente proibida qualquer utilização ou divulgação dos mesmos sem a sua permissão. Além disso, toda e qualquer divulgação por escrito relacionada com os dados de gravação deverão expressar o anonimato dos participantes (escola, professor, alunos). Todos os registros estarão à sua disposição.

5. Benefícios

Vários benefícios poderão advir de sua participação tal como o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de ensino para profissionais da Psicologia em orientação de estágio curricular.

6. Custos e reembolso

Sua participação no estudo não acarretará gasto para você. Informo que, também, você não receberá pagamento pela sua participação.

7. Caráter confidencial dos registros

O pesquisador se compromete a manter em absoluto sigilo todos os dados de caráter estritamente pessoal e aqueles integrantes de sua identidade específica. Os dados revelados por você serão processados, integrados aos dados dos demais pesquisados, considerados e analisados em conjunto para efeito de estudos e discussões científicas. Isso significa que você não será identificado quando o seu material de registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

8. Declaração de consentimento

Li as informações contidas nesse documento antes de assinar esse termo de consentimento. Declaro que fui informado das inconveniências, riscos e benefícios que podem vir a ocorrer em consequência da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro, também, que toda a linguagem técnica utilizada na descrição desse estudo de

pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como voluntário(a), deste estudo.

Bauru, ____ de _____ de _____

Nome do Participante

Assinatura do participante

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em linguagem adequada e compreensível e que ele (a) os compreendeu.

Assinatura do pesquisador

Local e data

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP – UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru
Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube no. 14-01 Bairro Vargem Limpa
Bauru, SP CEP. 17033-360
Telefone/Fax: (14)3103-9400 e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(estagiárias)

-Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho- UNESP, Bauru.
 -Pesquisadores Responsáveis: Cleiton José Senem; Prof. Dr. Jair Lopes Júnior
 -Endereço: R. Irmã Arminda, 10-50 – J. Brasil, Bauru – SP. CEP: 17011-160
 -Contato: E-mail: cleiton.senem@gmail.com;
 -Telefone: 14 – 2107 7050

Título do projeto

PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR DE NÍVEL ESPECÍFICO.

1. Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre as atividades de orientação de estágio em Psicologia. Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário ler as informações que serão aqui descritas, bem como expressar a concordância sobre a sua participação.

- A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não terá nenhum prejuízo (ônus, multa) em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição. Além disso, sua desistência não acarretará nenhum prejuízo em termos do andamento das atividades do estágio;
- No caso de você decidir retirar-se do estudo, bastará notificar o pesquisador;
- É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2. Objetivo

Investigar condições de interação colaborativa em ambiente de orientação de estágio, tendo em vista promover o desenvolvimento de aprendizagens profissionais do estagiário do curso de Psicologia.

3. Procedimento

A sua participação implicará em aceitar ser filmado durante as orientações de estágio curricular obrigatório.

4. Riscos e desconfortos

De acordo com o planejamento desta pesquisa, serão efetuadas entrevistas e reuniões de discussão de dados (registros) entre o professor supervisor da sua turma de estágio e o pesquisador. Os dias, os locais, a duração e os horários de todas as entrevistas e reuniões serão definidos pelo professor supervisor de acordo com a disponibilidade dele objetivando: (1) não interferir com os outros compromissos profissionais e pessoais do supervisor, (2) não interferir

com o andamento das atividades da sua turma de estágio, bem como (3) reduzir incômodos ou desconfortos. Todos os protocolos e roteiro que eventualmente venham a ser utilizados nas entrevistas e reuniões serão devidamente compartilhados com o professor supervisor, sendo assegurado a ele sempre o direito de indagar, de solicitar esclarecimentos e de responder ou não aos itens dos protocolos e roteiros. Além disso, algumas das atividades de orientação de estágio serão filmadas. Com o objetivo de eliminar ou reduzir de modo expressivo possíveis desconfortos quanto a tal situação, pretende-se fazer um período de ambientação na qual a filmadora estará presente no ambiente das atividades de orientação para um registro inicial de tais atividades. Eventuais desconfortos ou incômodos dos alunos poderão ser relatados com o propósito de induzir procedimentos para a eliminação dos mesmos. Para todas as atividades nas quais há previsão de filmagem haverá aviso prévio e o consentimento de todos os envolvidos (professor supervisor e alunos matriculados na respectiva turma de estágio). Assim, nenhuma atividade de gravação ocorrerá sem o devido aviso prévio e sem o consentimento dos envolvidos na atividade de estágio. Todos os registros serão devidamente armazenados sendo expressa e oficialmente proibida qualquer utilização ou divulgação dos mesmos sem a permissão de todos os envolvidos. Além disso, toda e qualquer divulgação por escrito relacionada com os dados de gravação deverão expressar o anonimato dos participantes (escola, professor, alunos). Todos os registros estarão à disposição do professor supervisor e dos alunos que consentirem em participar.

5. Benefícios

Vários benefícios poderão advir de sua participação tal como o desenvolvimento de estratégias e de procedimentos de ensino para profissionais da Psicologia em orientação de estágio com incidência direta no aprimoramento da aprendizagem das competências e das habilidades prioritárias em situação de formação profissional.

6. Custos e reembolso

Sua participação no estudo não acarretará gasto para você. Informo que, também, você não receberá pagamento pela sua participação.

7. Caráter confidencial dos registros

O pesquisador se compromete a manter em absoluto sigilo todos os dados de caráter estritamente pessoal e aqueles integrantes de sua identidade específica. Os dados revelados por você serão processados, integrados aos dados dos demais pesquisados, considerados e analisados em conjunto para efeito de estudos e discussões científicas. Isso significa que você não será identificado quando o seu material de registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

8. Declaração de consentimento

Li ou alguém leu pra mim as informações contidas nesse documento antes de assinar esse termo de consentimento. Declaro que fui informado das inconveniências, riscos e benefícios que podem vir a ocorrer em consequência da pesquisa. Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro, também, que toda a linguagem técnica utilizada na descrição desse estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como voluntário(a), deste estudo.

Local e Data

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em linguagem adequada e compreensível e que ele (a) os compreendeu.

Assinatura do pesquisador

Local e data

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP – UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru
Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube no. 14-01 Bairro Vargem Limpa
Bauru, SP CEP. 17033-360
Telefone/Fax: (14)3103-9400 e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

APÊNDICE C - Roteiro: Entrevista Inicial com a professora supervisora

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Possui alguma especialização em Psicologia?
3. Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino? Trabalhou em alguma outra instituição?
4. Há quanto tempo supervisiona estágio em Psicologia?
5. Fez algum curso específico para a supervisão de estágio?
6. Como você avalia a sua formação profissional enquanto docente e as necessidades do trabalho como supervisora do estágio?
7. Você está satisfeita com os resultados obtidos pelos alunos durante sua experiência enquanto supervisora?
8. Quais são as suas impressões a respeito desta turma de orientação que participará da pesquisa?
9. Quais são as principais competências ensinadas por você durante as supervisões?
10. Quais são as principais estratégias de ensino emitidas por você durante as supervisões?

APÊNDICE D - Protocolo de Planejamento e Desenvolvimento de Competências

Expectativa de aprendizagem prevista pela Professora Supervisora (comportamento final)	Comportamentos intermediários	Correspondência com as Competências das Diretrizes	Estratégias emitidas pela Professora Supervisora para o ensino das competências intermediárias ou final	Comportamentos emitidos pelas estagiárias como evidência das aprendizagens, sejam elas terminais ou intermediárias

APÊNDICE E – Repertório de comportamentos realizados pela professora supervisora

Repertório 1: Solicitação de evocação de respostas (exemplo 1)

Exemplo 1: solicitação de evocação de respostas, a supervisora realizou perguntas, tendo em vista a evocação das respostas das estagiárias, citando os conceitos da análise do comportamento. Após a citação dos conceitos, a docente repetiu e anotou os mesmos em uma folha de papel. Em seguida, as estagiárias citaram outros conceitos e, novamente, a professora repetiu e os anotou numa folha. Quando as estagiárias pararam de citar conceitos diferentes a docente solicitou que continuassem se recordando. Estes comportamentos emitidos pela docente caracterizam-se por um repertório de solicitação de evocação de respostas que se repetiu enquanto as discentes se recordavam e citavam novos conceitos, mantendo o repertório de resposta da professora de continuar perguntado até que as estagiárias permanecessem em silêncio.

Vídeo 1

Tempo (0:00 a 1min33ss)

Antecedente	Resposta	Consequente
Sessão de supervisão de estágio na qual a docente quis identificar a evocação dos principais conceitos da análise do comportamento	Disse quais conceitos as estagiárias se lembram. Apontou para E1 e perguntou qual conceito ela tinha falado.	E1 mencionou reforço positivo; E2 mencionou reforço negativo; demais estagiárias ficam em silêncio.
E1 mencionou reforço positivo; E2 mencionou reforço negativo; demais estagiárias ficam em silêncio.	Disse reforço positivo, reforço negativo e anotou numa folha.	E3 mencionou reservas e déficits; demais estagiárias disseram verdade.
E3 mencionou reservas e déficits; demais estagiárias disseram verdade.	Disse reservas, déficits e anotou numa folha. Perguntou se elas aprenderam com o professor X?	E2, E3, E4 mencionou o nome do professor X e E5 mencionou o nome do professor Y. E1 ficou em silêncio.
E2, E3, E4 disseram o nome do professor X e E5 falou o nome do professor Y. E1 ficou em silêncio.	Perguntou o que mais e repetiu reforço positivo, negativo, reserva.	E2 mencionou punição, E5 mencionou punição positiva e negativa.

		Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E2 mencionou punição, E5 mencionou punição positiva e negativa. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse punição positiva e negativa e anotou numa folha.	E2 mencionou estímulo neutro. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E2 mencionou estímulo neutro. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse conceito estímulo neutro e anotou numa folha.	E 5 mencionou condicionamento. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E 5 mencionou condicionamento. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse condicionamento e anotou numa folha. Perguntou que tipos de condicionamento as estagiárias se lembravam.	E1, E2 e E5 mencionaram operante. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1, E2 e E5 mencionaram operante. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Perguntou como chama o outro? Anotou numa folha.	E5 mencionou respondente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou respondente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse respondente e anotou numa folha. Perguntou o que mais as estagiárias lembravam?	E5 mencionou quando algo é reforçador ou aversivo. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou quando algo é reforçador ou aversivo. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse estímulo aversivo e anotou numa folha.	E5 mencionou antecedente e consequente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou antecedente e consequente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse “opa” e anota numa folha.	E3 e E5 mencionaram tríplice contingência. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 e E5 mencionaram tríplice contingência. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse tríplice contingência e diz: “ah ê”. Anotou numa folha. Disse antecedente, consequente.	E2 mencionou reforço primário. E5 concordou. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

E2 mencionou reforço primário. E5 concordou. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse reforço primário, anotou numa folha e disse adoro reforço primário. Perguntou o que mais se lembram?	Pausa nas respostas das estagiárias.

Repertório 1: Solicitação de evocação de respostas (Exemplo 2)

Exemplo 2: É possível identificar que a docente repetiu os comportamentos emitidos no primeiro repertório, isto é: perguntou, repetiu a resposta das estagiárias, porém diante do silêncio e ausência de respostas emitidas pelas discentes a professora começou a fornecer pistas, dicas e exemplos para que as estagiárias se recordassem dos conceitos. Provavelmente, tais estratégias emitidas pela docente tinham a função de preencher os momentos de silêncio ou ausência de respostas das estagiárias proporcionando a continuidade de emissão de respostas por parte das discentes. Tal estratégia é emitida pela docente enquanto as estagiárias respondem as suas dicas ou exemplos.

Vídeo 1

Tempo (4min10ss -6min05ss)

Antecedente	Resposta	Consequente
Supervisora solicitou novos conceitos. Pequena pausa. E2 pediu para a supervisora iniciar as palavras e disse que as estagiárias irão terminar (pede para dar pistas).	Perguntou: como chama a palavra que é assim: se eu fizer tal coisa, acontece tal coisa; se, então.	E5 mencionou contingência. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou contingência. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse contingência e anotou numa folha de papel.	E4 e E5 mencionaram contiguidade. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 e E5 mencionaram contiguidade. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse contiguidade e anotou numa folha de papel. Disse que fala uma vem outra.	E5 mencionou sim, E 4 mencionou que contingência é essencial. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

E5 mencionou sim, E 4 mencionou que contingência é essencial. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Perguntou se as estagiárias se lembravam dos esquemas de reforçamento.	Estagiárias permaneceram em silêncio.
Estagiárias permaneceram em silêncio.	Forneceu o exemplo sobre o salário que é recebido apenas no final do mês ou quando envia uma mensagem e a pessoa não responde.	E2, E3, e E5 mencionaram extinção.
E2, E3, e E5 mencionaram extinção.	Disse tá, pode ser extinção, mas é outro. Anotou em uma folha. Perguntou: quando eu tenho um intervalo, como chama?	E5 mencionou intermitente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou intermitente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse intermitente e anotou em uma folha.	E5 mencionou que o outro é o contínuo, intermitente e contínuo. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou que o outro é o contínuo, intermitente e contínuo. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse intermitente e contínuo. Anotou numa folha. Disse que pode ser razão fixa quando eu trabalho 30 dias e depois recebo, ou trabalho 15, 10.	E5 mencionou variável. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou variável. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse muito bem. Anotou em uma folha. Disse razão variável. Perguntou o que mais as estagiárias se lembravam?	Estagiárias permaneceram em silêncio.

Repertório 1: Solicitação de evocação de respostas (Exemplo 3)

Exemplo 3: solicitação de evocação de respostas na relação terapêutica. Depois que as estagiárias deixaram de emitir as respostas, mesmo com os exemplos fornecidos pela docente, esta propôs que as discentes identificassem a aplicação dos conceitos citados até o momento na própria relação terapêutica. Repetiu o comportamento de perguntar para as estagiárias, mas a partir de agora não realizou anotações. Solicitou a definição de reforço positivo; em seguida as alunas explicaram o conceito. A docente explicou que o reforço aumenta a probabilidade de resposta. Depois, solicitou um exemplo; uma estagiária mencionou a economia de fichas. Em seguida a docente continuou solicitando que as estagiárias citassem exemplos de aplicação deste conceito na relação terapêutica. As estagiárias citaram o exemplo da escuta empática e do elogio do terapeuta após o relato do cliente.

Vídeo 1
Tempo (6min09ss -9min04ss)

Antecedente	Resposta	Consequente
Estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse que os conceitos citados estão presentes na relação terapêutica. Perguntou como pode ocorrer o reforço positivo na relação terapêutica? Pediu para as estagiárias darem um exemplo. Pediu para alguém definir reforço positivo.	E3 mencionou que é quando se proporciona um prazer para o indivíduo. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 mencionou que é quando se proporciona um prazer para o indivíduo. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse hum, hum.	E5 e E3 mencionaram que vai aumentar a frequência do comportamento. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 e E3 mencionaram que vai aumentar a frequência do comportamento. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse isto, o reforço aumenta a probabilidade de resposta. Mencionou que o reforço positivo acrescenta algo que é legal para o sujeito. Perguntou se alguém consegue pensar o reforço positivo na relação terapêutica.	E3 mencionou a economia de fichas como exemplo. E2 e E4 fizeram anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 mencionou a economia de fichas como exemplo. E2 e E4 fizeram anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse “tá, vai”.	E3 mencionou por exemplo. Disse que no semestre passado quando as crianças se comportavam, tinha uma tabelinha e ela ganhava um adesivo. E 4 fez anotação. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 mencionou por exemplo. Disse que no semestre passado quando as crianças se comportavam, tinha uma tabelinha e ela ganhava um adesivo. E 4 fez anotação. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse, “hum, hum”.	E3 mencionou que juntando três ela ganhava algo que ela gostava, um desenho, uma bala. E4 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 mencionou que juntando três ela ganhava algo que ela gostava, um desenho, uma	Disse “belezinha”. Perguntou se as demais estagiárias concordavam com E3?	E1, E2, E4 e E5 mencionaram sim.

bala. E4 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.		
E1, E2, E4 e E5 mencionaram sim.	Repetiu o exemplo de E3 dizendo que a criança se comportava bem e recebia alguma coisa. Perguntou sobre a relação com o adulto, psicólogo e o adulto?	E5 mencionou que pode ser quando o cliente traz o relato de algo que conseguiu fazer e o terapeuta elogia. E2 mencionou escuta empática. Demais estagiárias permaneceram em silêncio. E3 balançou a cabeça concordando com a resposta.
E5 mencionou que pode ser quando o cliente traz o relato de algo que conseguiu fazer e o terapeuta elogia. E2 mencionou escuta empática. Demais estagiárias permaneceram em silêncio. E3 balançou a cabeça concordando com a resposta.	Disse sim.	

Repertório 2: Explicação de técnica

No **repertório 2: explicação de técnica** a professora explicou a realização de uma técnica para trabalhar com clientes em pânico. Disse que na sessão de atendimento o terapeuta pode produzir uma hiperventilação com o cliente e depois ensinar técnicas de respiração diafragmática diminuindo o nível de ansiedade. Também indicou uma referência bibliográfica que ensina técnicas sobre o manejo de clientes com transtorno do pânico.

Vídeo 2 **Tempo (1:29ss – 4:38ss)**

Antecedente	Resposta	Consequente
E5 mencionou que a crise de ansiedade por ser um exemplo de comportamento respondente que acontece durante o atendimento de um cliente.	Disse que podem ser realizadas algumas atividades durante a sessão para que o cliente sinta uma crise de ansiedade e depois faz o exercício de respiração mostrando que o cliente pode conter a crise.	E3 perguntou o nome desta técnica. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

E3 perguntou o nome desta técnica. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Perguntou para E3: qual?	E3 mencionou a de abrir os braços e de rodar. E 2 realizou anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 mencionou a de abrir os braços e de rodar. E 2 realizou anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse que o exercício de respirar dentro de um saquinho, típico de filme americano,	Todas as estagiárias mencionaram hum, hum.
Todas as estagiárias mencionaram hum, hum.	Disse que este exercício é para gerar uma hiperventilação. Disse que se fizer este exercício com as estagiárias elas poderão sentir uma tontura. Disse que primeiro faz a técnica da hiperventilação e depois a da respiração diafragmática para diminuir o nível de ansiedade.	E3 mencionou hum, hum. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 mencionou hum, hum. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse que não se lembra do nome da técnica de abrir os braços. Disse que estas técnicas podem ser encontradas no livro Tito Paes de Barros Neto chamado “Sem medo de ter medo” para trabalhar com pânico	E 5 perguntou como ele chama? Demais estagiárias realizaram anotações.
E 5 perguntou como ele chama? Demais estagiárias realizaram anotações.	Disse acho que é isto: Tito Paes de Barros Neto chamado “Sem medo de ter medo”. Disse que assistiu a uma palestra com ele na ABPMC.	E 3 disse que é importante ler sobre o assunto. E1 concordou com E3. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E 3 disse que é importante ler sobre o assunto. E1 concordou com E3. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse que para o plantão é uma leitura importante porque a referência indica várias técnicas para trabalhar com pânico, entre elas a hiperventilação.	

Repertório 3: Explicação e aplicação dos conceitos da análise do comportamento.

Neste repertório a supervisora explicou a partir do caso relatado pela estagiária E1 como a técnica de prós e contra pode contribuir para identificar o que é mais reforçador para a cliente e poderá mantê-la no relacionamento. Em seguida, retomou a importância de identificar a função do comportamento para o cliente. Neste caso, mesmo com todas as chatices do marido a cliente pode se manter no relacionamento evitando o trabalho num esquema de reforçamento negativo, retirando o aversivo de ter que trabalhar. A partir do momento em que a cliente entender o que a mantém neste relacionamento a mesma poderá pensar de forma autônoma as suas decisões.

Antecedente	Resposta	Consequente
E1 mencionou que ela prefere viver com tudo isto tendo aquilo porque você não suportaria viver sem ele. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Isso. Você vai mostrando para o cliente o que é mais importante e busca trabalhar o que é desconfortável.	E1 mencionou para melhorar isto. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou para melhorar isto. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: para melhorar isto. Ou ela diz que não é capaz de suportar mesmo ele me dando carinho. O que nós estamos perguntando?	E1 mencionou o que mais importa, né? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou o que mais importa, né? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: O que é mais reforçador para você. Lembra, que pode ser reforçador para mim, mas não para o outro. Por isto que temos que entender a função que este comportamento tem na vida do sujeito. Às vezes ela pode dizer que é melhor evitar que ela tenha que trabalhar, por isto fica com ele; olha o esquema de reforçamento negativo, retira o aversivo de ter que trabalhar, mesmo com as chatices.	E1 mencionou eu não preciso trabalhar. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou eu não preciso trabalhar. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: eu não preciso trabalhar seja lá o que for. Com o tempo o cliente entende o que está mantendo ele na relação. Eu não preciso trabalhar. Se eu pudesse escolher eu não ficaria, então vamos pensar sobre o que poderia fazer sair deste relacionamento? Tem que ter uma renda, não é a gente dizer para ele que tem que trabalhar. É propor que ela possa pensar o que fazer para não ficar tão dependente do marido.	E1 mencionou fazer com que ela enxergue isto, né. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

Repertório 4: Solicitação de evocação de respostas sobre procedimentos no atendimento clínico (Exemplo 1)

No repertório 3: solicitação de evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico a docente realizou perguntas buscando identificar possíveis procedimentos que

poderiam ser emitidos pelas estagiárias nos primeiros três atendimentos com o cliente. Apenas E2 respondeu à pergunta indicando a necessidade de verificação da queixa e do contrato terapêutico. Novamente a supervisora fez perguntas sobre os procedimentos, mas as estagiárias não responderam e permaneceram em silêncio.

Vídeo 5

Tempo (00:00-01:18ss)

Antecedente	Resposta	Consequente
Supervisão de estágio e preparação para o primeiro atendimento com o cliente.	Pediu para as estagiárias imaginarem o primeiro atendimento. Perguntou o que as estagiárias precisariam fazer na primeira sessão?	E2 mencionou que é verificar a queixa, se já passou por outro atendimento, o que ele conhece do processo. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E2 mencionou que é verificar a queixa, se já passou por outro atendimento, o que ele conhece do processo. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse hum, hum.	E2 mencionou a questão da documentação, as regras da instituição, falta. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E2 mencionou a questão da documentação, as regras da instituição, falta. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse hum, hum. O que mais vocês acham para a primeira até a terceira sessão?	E3 perguntou como se estivesse na clínica ou depois da escolha do caso? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E3 perguntou como se estivesse na clínica ou depois da escolha do caso? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse depois da escolha do caso	E1 mencionou que as estagiárias terão que estudar antes. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que as estagiárias terão que estudar antes. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse hum, hum.	Estagiárias não responderam a pergunta.

Repertório 4: Solicitação de evocação de respostas sobre os procedimentos no atendimento clínico (Exemplo 2)

No repertório 9: Solicitação de procedimentos a supervisora mudou o repertório comportamental que estava emitindo e começou a elaborar perguntas para que as estagiárias pudessem responder e indicar os procedimentos que poderiam ser utilizados. Constatou-se que até este momento a supervisora elaborava perguntas e ela mesma respondia, mas que a partir deste vídeo começou a perguntar ou criar situações e solicitar procedimentos esperando as respostas das estagiárias. Em seguida, depois das respostas fornecidas das estagiárias a supervisora orientou sobre a importância de verificar o porquê o cliente não consegue estudar. Observa-se que tais mudanças comportamentais começaram a ocorrer depois que a professora assistiu aos primeiros vídeos da primeira etapa da pesquisa e respondeu às primeiras entrevistas realizadas pelo pesquisador.

Vídeo 9
(Tempo 4:55ss 6:31)

Antecedente	Resposta	Consequente
Relato da estagiária (E1) de que a cliente não conseguia estudar ou realizar as atividades.	Disse: por que uma pessoa não consegue estudar? Por que vocês não conseguem estudar?	E1 mencionou que não tem tempo. E2 mencionou falta de concentração. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que não tem tempo. E2 mencionou falta de concentração. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: falta de tempo. Como a gente consegue achar tempo?	E6 mencionou planejando. E1 mencionou quando a gente desenvolve estratégias. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E6 mencionou planejando. E1 mencionou quando a gente desenvolve estratégias. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Organizando, olhando para o seu tempo e pensando no que pode abrir mão. O que é prioridade.	E1 mencionou que tem que ir em outro lugar porque em casa não consegue se concentrar, vai à biblioteca. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que tem que ir em outro lugar porque em casa não consegue se concentrar, vai à biblioteca. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Hum, hum. É a gente descrever. Cada uma falou falta de tempo e de concentração, este já é outro comportamento. Não está conseguindo se concentrar. O que podemos utilizar como estratégia?	E1 mencionou por quê? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou por quê? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: É preciso entender por que não está conseguindo estudar, vamos verificar se existe uma depressão, ou uma questão de hormônio, alguma coisa está sendo gatilho para ela não conseguir estudar.	E1 mencionou tá e fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou tá e fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Então será importante fechar foco.	E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

Repertório 5: orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico.

Como as estagiárias não indicaram respostas sobre como proceder nos primeiros atendimentos a docente utilizou um novo repertório caracterizado como 5: **orientação sobre os procedimentos que poderão ser emitidos no atendimento clínico** no qual a docente realizou orientações sobre como proceder nos primeiros atendimentos com o cliente identificando especialmente sua história de vida. Em seguida perguntou: por que é importante saber a história de vida do cliente? E5 respondeu dizendo que é para saber a história de aprendizagem do comportamento do cliente. Dando continuidade à supervisora disse que saber a história de aprendizagem é importante para saber como o comportamento do cliente foi aprendido seja por modelagem, modelação ou por esquema de reforçamento.

Vídeo 5
Tempo (01:18ss-3:41)

Antecedente	Resposta	Consequente
Estagiárias não responderam a pergunta da supervisora sobre os procedimentos realizados nas primeiras sessões.	Disse que nos primeiros atendimentos será importante identificar a linha de base, retomando o conhecimento da história do cliente para construir uma relação terapêutica, fazendo uma rápida triagem ou psicodiagnóstico para que seja possível planejar uma intervenção. Conhecer a história de vida do cliente. Perguntou se a história de vida é importante para análise do comportamento?	E5 mencionou sim. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou sim. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse sim e perguntou: por que é importante saber a história de vida do cliente?	E5 mencionou que é para saber a sua história de aprendizagem. E1 realizou anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou que é para saber a sua história de aprendizagem. E1 realizou anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse para saber a história de aprendizagem, para saber como aquele comportamento chegou até hoje, ele tem uma história. Disse que está certo você falar assim (E5). De qualquer forma aquele comportamento foi aprendido seja por modelagem, modelação, por esquema de reforçamento, eu preciso saber para entendê-lo. Existem informações que o cliente não traz logo no início do atendimento.	

Repertório 6: Escuta do relato das estagiárias.

No repertório 6: escuta do relato da estagiária. A partir do momento em que os atendimentos tiveram início houve uma mudança no repertório comportamental da docente. Se antes as supervisões possuíam um direcionamento objetivo da supervisora, a partir deste momento grande parte da supervisão se desenvolveu a partir da escuta dos relatos das estagiárias. Assim, neste repertório a docente ouviu o relato da estagiária sem a realização de interferência direta com perguntas,

interpretações ou orientações. Durante o relato da estagiária a docente emitiu apenas comportamentos de concordância verbal.

Vídeo 9
(Tempo 0:00-1:52ss)

Antecedente	Resposta	Consequente
E1 pediu para a cliente focar nas metas menores. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Hum. hum.	E1 mencionou que disse a cliente para focar nos estudos. Disse que a cliente é confusa: que primeiro queria passar num concurso para sair de casa e depois quer construir uma casa no quintal dele. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que disse a cliente para focar nos estudos. Disse que a cliente é confusa: que primeiro queria passar num concurso para sair de casa e depois quer construir uma casa no quintal dele. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Hum. hum.	E1 mencionou que a cliente está perdida. Disse para a cliente pensar uma coisa de cada vez e focar primeiro nos estudos. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que a cliente está perdida. Disse para a cliente pensar uma coisa de cada vez e focar primeiro nos estudos. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Hum. hum.	E1 mencionou que a cliente disse que nesta última semana os dias foram mais produtivos. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que a cliente disse que nesta última semana os dias foram mais produtivos. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse que tinha dias que ela que queria sair da cama.	E1 mencionou que ela não queria sair da cama, mas tentou enfrentar foi fazer o almoço. Estagiária disse que reforçou o comportamento da cliente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou que ela não queria sair da cama mas tentou enfrentar foi fazer o almoço. Estagiária disse que reforçou o comportamento da cliente. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Hum. hum.	E1 mencionou que perguntou para a cliente como ela se sentia no final do dia quando conseguia fazer as atividades? Cliente disse que se sentia super produtiva, que percebe que a vida está melhorando. Cliente citou um autor espírita dizendo que o mundo está passando por um período de transformação. A estagiária disse para a cliente

		que o seu bem –estar depende da dela própria. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
--	--	--

Repertório 7: Interpretação/ análise do comportamento da estagiária

Neste repertório a docente pela primeira vez realizou uma interpretação do comportamento da estagiária que estava se sentindo angustiada por não estar contribuindo no processo terapêutico. Identificou que tanto o cliente quanto a estagiária não estavam identificando os ganhos do cliente. A docente pontuou os diversos ganhos obtidos durante o processo terapêutico, como: quando o cliente chegou ao atendimento ele não saía de casa, utilizava a chupeta o dia inteiro, não queria ir aos lugares porque não aguentava ficar muito tempo sem usar a chupeta. Hoje ele trabalha fora e não usa mais a chupeta durante o trabalho, faz um curso à noite. No final do vídeo orientou a estagiária como proceder com o cliente.

Vídeo 21 (Tempo 17:04- 18:44)

Antecedente	Resposta	Consequente
E4 disse que é muito bom atender ele, mas parece que vou lá para conversar. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: hum, hum.	E1 mencionou mas depende dele também. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E1 mencionou mas depende dele também. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: é.	E4 mencionou que na verdade eu percebi que ele está lá para conversar. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou que na verdade eu percebi que ele está lá para conversar. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: hum, hum.	E4 mencionou que então fica pensando até que ponto ele quer parar de chupar chupeta. E1 mencionou que iria falar isto agora. E4 mencionou que outro dia encontro a supervisora e ela perguntou com estava. Eu falei e ela disse: nossa ainda. Demais estagiárias riram.
E4 mencionou que então fica pensando até que ponto ele quer parar de chupar chupeta. E1 mencionou que iria falar isto agora. E4 mencionou que outro dia encontro a supervisora e ela perguntou com estava. Eu falei e ela disse: nossa ainda. Demais estagiárias riram.	Disse: e olha o que você fez, você acabou de falar: ele não está enxergando as coisas que aconteceram, você também não.	E4 balançou a cabeça e permaneceu em silêncio. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

E4 balançou a cabeça e permaneceu em silêncio. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse então olha onde está em você também, do tipo: se eu pedir para você falar dirá: ele já conseguiu isto, já conseguiu aquilo, mas ele está contaminando você com a fala dele. Então não deixa isto.	E4 mencionou tá. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou tá. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: então tenha em sua cabeça que ele já teve muito ganho. Este homem não se expunha, não saia de casa, era chupeta o tempo inteiro, ele nem pensava ir num lugar porque ele falava assim: eu vou lá, mas como vou usar chupeta? Então ele está fazendo um curso, olha isto.	E4 mencionou hum, hum. E 5 mencionou não leva a chupeta. Demais estagiária permaneceram em silêncio.
E4 mencionou hum, hum. E 5 mencionou não leva a chupeta. Demais estagiária permaneceram em silêncio.	Disse: então, não leva. O treino dele era conseguir andar em torno do quarteirão sem a chupeta, porque era para ele ficar um tempinho, e olha agora. Pensa no tanto de ganho que ele teve neste processo todo, mas deixa claro para ele: eu queria ter uma varinha mágica e fazer o senhor parar de chupar chupeta, mas eu não tenho. A estratégia é: ou o senhor para de vez ou vamos fazer progressivamente. O que o senhor quer?	

Repertório 8: Interpretação/análise do comportamento do(a) cliente

No repertório 8 é possível identificar que a docente interpretou o comportamento da cliente para a estagiária. Neste relato, especificamente, era de uma cliente com diagnóstico de depressão que começou a indicar comportamentos de autocuidado: como ir a um projeto e começou a fazer pilates.

Vídeo 26
Tempo (2:40 - 3:12)

Antecedente	Resposta	Consequente
E5 perguntou a cliente o que a deixa bem? Ela disse que gosta de vir aqui, gostar de ir ao projeto da instituição X.	Disse: veja, são coisas que ela faz para ela.	E5 mencionou hum, hum. E3 realizou anotações, demais estagiárias permaneceram em silêncio.

E5 mencionou hum, hum. E3 realizou anotações, demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: é o tempo que ela tem para ela.	E5 mencionou que a cliente irá na próxima sexta-feira, que não voltou a fazer a luta mas que irá fazer pilates. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou que a cliente irá na próxima sexta-feira, que não voltou a fazer a luta mas que irá fazer pilates. E1 fez anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: ah.	E5 mencionou que ela irá fazer uma aula experimental para ver se ela gosta, foi isto assim. E3 realizou anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E5 mencionou que ela irá fazer uma aula experimental para ver se ela gosta, foi isto assim. E3 realizou anotações. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: está bom, ela está retomando, está cuidando.	E5 sim.

Repertório 9: Resposta aos questionamentos das estagiárias

No **Repertório 9: Resposta aos questionamentos das estagiárias** a docente respondeu às diversas perguntas das estagiárias sobre: estresse, depressão, alucinações, ideação suicida, dizendo que não existe uma explicação objetiva do porquê as pessoas possuem determinado tipo de alucinação. A docente não soube responder algumas perguntas e forneceu exemplo do CAPs, dizendo que a partir do momento em que um médico psiquiatra estrangeiro que falava espanhol começou a atender na unidade, diversos clientes começaram a ter delírios em espanhol.

Vídeo 15

Antecedente	Resposta	Consequente
E5 mencionou que já faz tempo que a cliente vem relatando a sobrecarga. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Hum, hum.	E5 mencionou que as estratégias estavam dando certo, ela estava gostando. E1 perguntou: o estresse pode desencadear o processo? Demais estagiárias permaneceram em silêncio?
E5 mencionou que as estratégias estavam dando certo, ela estava gostando. E1 perguntou: o estresse pode desencadear o processo? Demais estagiárias permaneceram em silêncio?	Disse: Pode ser gatilho.	E4 perguntou: os delírios e alucinações como que justifica biologicamente? E5 mencionou que são desequilíbrios neuroquímicos, alteração dos neurotransmissores. Tentei explicar e fazer uma psicoeducação dando o exemplo de um colar de pérolas.
E4 perguntou: os delírios e alucinações como que justifica biologicamente? E5 mencionou	Disse: medicamento vem para ligar tudo de novo.	E4 mencionou mas a ideação suicida que ela ouve, por que para algumas pessoas é suicídio

que são desequilíbrios neuroquímicos, alteração dos neurotransmissores. Tentei explicar e fazer uma psicoeducação dando o exemplo de um colar de pérolas.		outros é matar o irmão? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou mas a ideação suicida que ela ouve, por que para algumas pessoas é suicídio outros é matar o irmão? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: Depende.	E4 mencionou que a dúvida dela é esta. E1 mencionou que talvez o caso dela é porque está cansada, não sei. E5 mencionou que tem no relatório que a cliente tem períodos de crise, então reforcei com ela que é um processo, que faz parte, então está tudo bem você ter estes sentimentos. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou que a dúvida dela é esta. E1 mencionou que talvez o caso dela é porque está cansada, não sei. E5 mencionou que tem no relatório que a cliente tem períodos de crise, então reforcei com ela que é um processo, que faz parte, então está tudo bem você ter estes sentimentos. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse que no CAPs os clientes têm alucinações em espanhol porque o psiquiatra não é brasileiro e fala espanhol. Que relação tem?	E4 mencionou por que delírio de perseguição já classificam, mas como? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou por que delírio de perseguição já classificam, mas como? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: não sei o que faz ser um gatilho para isto.	E1 mencionou que neste caso que ela tem um plano como a gente faz? Põe para o marido? E5 perguntou como eu abordo o marido falo para ele sobre o plano? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

Repertório 10: questionamento da estagiária tendo em vista a explicação do comportamento do cliente.

Neste repertório de questionamento a estagiária solicitou para a professora o que deverá fazer. Porém, em vez de responder o que fazer a docente devolveu a pergunta para a estagiária e perguntou o que ela gostaria de falar para o cliente. Identifica-se que a docente sempre responde diretamente as perguntas, porém neste momento retornou a pergunta para a discente. Como a estagiária não conseguiu responder, a docente realizou uma explicação do comportamento do cliente e porque o mesmo faz uso da chupeta, dizendo que é um reforçador para tirar ou diminuir a sensação de ansiedade.

(Vídeo 21 tempo: 07:35 -09:06)

Antecedente	Comportamento	Consequente
-------------	---------------	-------------

E4 relatou o atendimento e disse que tanto o cliente quanto a estagiária não estão identificando as mudanças da terapia.	Disse; hum, hum.	E4 mencionou que é sério e que não aguenta mais o cliente falar isto. O cliente disse “a gente precisa resolver esta questão da chupeta, porque eu não sei por que me dá vontade”. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou que é sério e que não aguenta mais o cliente falar isto. O cliente disse “a gente precisa resolver esta questão da chupeta, porque eu não sei por que me dá vontade”. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: hum, hum.	E4 disse eu preciso mostrar para ele o que é, mas eu também não tenho tanto jogo de cintura para chegar, porque eu também fico nesta ele nunca sabe. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 disse eu preciso mostrar para ele o que é, mas eu também não tenho tanto jogo de cintura para chegar, porque eu também fico nesta ele nunca sabe. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: tá, me explica o que você gostaria de falar para ele?	E4 mencionou porque ele fica: eu estou do nada e me dá vontade de chupar chupeta, eu não sei o que acontece que me dá vontade de chupar chupeta. Como eu respondo isto para ele? (pausa). Porque justamente, lembra do que a gente falou? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou porque ele fica: eu estou do nada e me dá vontade de chupar chupeta, eu não sei o que acontece que me dá vontade de chupar chupeta. Como eu respondo isto para ele? (pausa). Porque justamente, lembra do que a gente falou? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: hum, hum.	E4 mencionou que as vezes ele acorda bem, está no trabalho e do nada ele quer chupar chupeta. isto me pega também. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E4 mencionou que as vezes ele acorda bem, está no trabalho e do nada ele quer chupar chupeta. isto me pega também. Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: o que você acha que acontece com ele? Do nada ele quer chupar chupeta?	(pausa) E4 mencionou que parece ser uma questão orgânica. Demais estagiárias riram.
(pausa) E4 mencionou que parece ser uma questão orgânica. Demais estagiárias riram.	Disse: lembra quando o vício foi instalado, o não chupar chupeta que vira um reforço negativo, um condicionamento, o que ele faz? E vai e chupa a chupeta para que? Para retirar coceira, ansiedade. Então depois que foi instalado. Então a chupeta em si	E2 perguntou: e se der uma bala? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.

	é um reforçador, mas para o que? Para a retirada da sensação ruim.	
E2 perguntou: e se der uma bala? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: já tentamos bala e outras coisas, mas não deu certo.	E2 mencionou pirulito nada? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.
E2 mencionou pirulito nada? Demais estagiárias permaneceram em silêncio.	Disse: o que a gente tem que tentar é o não chupar chupeta. É o mesmo caso do cliente da E6: não posso lavar a minha mão. A ideia é a de prevenção da resposta.	

APÊNDICE F - Protocolo de Planejamento e Desenvolvimento de Competências

Dia 16, 23 e 30 de agosto

Tabela 5 - Planejamento do pesquisador e supervisora para o segundo semestre

Expectativa de aprendizagem prevista pela supervisora (comportamento final)	Comportamentos intermediários	Correspondência com as Competências das Diretrizes	Estratégia de ensino que serão emitidas para o ensino das competências intermediárias ou final	Comportamentos que serão emitidos pelas estagiárias como evidência das aprendizagens, sejam elas terminais ou intermediárias
1) Mobilizar para o processo terapêutico	a) Identificar “predisposição” para o processo clínico	Competências: 3, 12, 6, 11, 15	- Citar exemplos clínicos, casos já atendidos; - Indicar artigos para leitura	- Estar atento ao relato verbal do cliente; - Identificar a não realização da tarefa, de não aderir a intervenção, não querer conversar (não estar mobilizado); - Identificar a adesão ao processo por meio da relação entre cliente e terapeuta;
2) Atuar como terapeuta (Habilidades Terapêuticas gerais)	b) Criar vínculo/ aliança terapêutica		- Demonstrar exemplos de resistência do cliente e como quebrá-la (utilizar exemplos de estagiários de anos anteriores);	- Identificar por meio do relato verbal das estagiarias o desenvolvimento de estratégias comportamentais para quebrar as resistências
			- Sugerir que a estagiária reforce o comportamento do cliente tendo em vista a criação do vínculo.	- Identificar por meio do relato verbal das estagiarias a utilização do reforço como estratégia para a consolidação do vínculo terapêutico.

			<p>- Sugerir que observe o comportamento não verbal do cliente; (braços cruzados, cliente olha o celular, dificuldade de interação, tom de voz, expressões faciais...)</p> <p>- Solicitar <i>feedback</i> do cliente; orientar sobre a identificação da diminuição da interação verbal ou não verbal,</p>	<p>- Identificar o comportamento não verbal do cliente (braços cruzados, cliente olhar o celular, dificuldade de interação, tom de voz, expressões faciais...)</p>
			<p>- Sugerir leitura de Cordioli sobre vínculo. (Cap. 4)</p>	<p>- Identificar a aplicação da leitura de Cordioli no relato da orientação ou no relatório.</p>
			<p>- Orientar a estagiária a criar um contexto acolhedor no atendimento (pedindo para que o cliente fique à vontade, que ali é o seu espaço, que eles estão juntos, que a estagiária está ali para ouvir) [isto também é importante para a criação de vínculo].</p>	<p>- Identificar por meio do relato das estagiárias o desenvolvimento do contexto de acolhimento durante o atendimento;</p>
c) Saber ouvir sem julgamento			<p>- Orientar a estagiária a criar um contexto acolhedor no atendimento (pedindo para que o cliente fique à vontade, que ali é o seu espaço, que eles estão juntos, que a estagiária está ali para ouvir) [isto também é importante para a criação de vínculo].</p>	<p>- Identificar por meio do relato das estagiárias o desenvolvimento do contexto de acolhimento durante o atendimento;</p>
			<p>- Demonstrar exemplos de casos clínicos ou dos próprios casos que estão sendo atendidos por outras estagiárias na orientação identificando possíveis julgamentos realizados no próprio momento da orientação;</p>	<p>- Descrever de forma “objetiva” o relato do cliente e posterior resposta do estagiário;</p> <p>- Relatar o desejo do cliente e não o que a estagiária acredita que ele precisa.</p>

			- Criar situações hipotéticas ou reais durante a orientação para que as estagiárias respondam sem julgar o cliente. (esta também já é uma atividade que pressupõem empatia)	- Interpretar o comportamento do cliente na própria sessão ou orientação sem julgamento de valor.
			- Ensinar a escuta não punitiva por meio de exemplos, indicação de leitura; modelos;	- Ouvir o cliente; dar o tempo do cliente; não antecipar interpretações; esperar o cliente falar sem interromper;
	d) Ter empatia		- Solicitar que o grupo de orientação proponha sugestões sobre os casos atendidos;	
3) Transpor a teoria para a prática clínica (atuar como Analista do Comportamento)	e) Interpretar o comportamento do cliente baseado na Análise do comportamento		- Questionar a estagiária após ou durante o relato da sessão tendo em vista a identificação dos conceitos da análise do comportamento;	- Descrever o comportamento do cliente e da estagiária relacionando-os conceitualmente;
	f) Descrever a função do comportamento do cliente		- Ensinar a identificar antecedente, consequência e função do comportamento. - Sugerir de leitura sobre análise funcional. - Escolher um comportamento relatado pelo cliente ou emitido na própria sessão de atendimento para ser analisado; - Propor um exercício de caso hipotético ou de relato do próprio atendimento;	- Realizar a análise funcional de uma interação da estagiária e do cliente durante a orientação.
	g) Utilizar as técnicas da Análise do Comportamento durante o atendimento		- Fornecer instrução verbal sobre a utilização das técnicas; - Sugerir leitura sobre as técnicas; (prontuários); - Fornecer exemplos, casos clínicos.	- Entender o objetivo da técnica e a finalidade da mesma; - Discriminar a técnica adequada para a intervenção; - Relato da aplicação da técnica durante a sessão; - Leitura dos artigos indicados ou prontuários;

	h) Planejar antecipadamente o atendimento (estruturar a sessão)		<ul style="list-style-type: none">- Orientar as estagiárias a planejar a intervenção com objetivo e estratégias;- Dar modelo de estruturação de uma sessão;- Indicar leitura sobre estruturação de sessão;	<ul style="list-style-type: none">- Relatar verbalmente o planejamento da próxima sessão;
--	---	--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR DE NÍVEL ESPECÍFICO.

Pesquisador: Cleiton José Senem

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07543219.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.155.324

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que se propõe a estudar os processos de ensino e de aprendizagem de classes de comportamentos do psicólogo no contexto das atividades de supervisão de estágio curricular de nível específico.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver condições de interação colaborativa em ambiente de orientação de estágio, tendo em vista promover aprendizagem profissional do aluno, fundamentada nas competências preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-P) para o curso de Psicologia.

Já os objetivos específicos são: caracterizar as práticas de ensino do professor orientador mediante as situações apresentadas durante os encontros de orientação do estágio. Investigar as correspondências estabelecidas entre o professor orientador na execução dos planejamentos didáticos e as competências preconizadas nas DCN-P. Investigar o desenvolvimento pelo professor orientador de estratégias de derivação previstas nas DCN-P em termo de classes comportamentais finais e intermediárias, e a sequência didática relacionada com o ensino de tais competências. Avallar as funções instrucionais da interação colaborativa entre o pesquisador e o professor orientador por meio da execução de novas sequências didáticas.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.155.324

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta risco mínimo aos participantes e pode trazer benefícios para área de estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexado está adequado e apresenta ao sujeito seu objetivo, a possibilidade de participar ou não, podendo este desistir a qualquer momento e, também aspectos referentes aos riscos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1291550.pdf	01/02/2019 18:12:55		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostodoutorado.pdf	01/02/2019 18:12:21	Cleiton José Senem	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.docx	31/01/2019 10:25:31	Cleiton José Senem	Aceito
Outros	TCLE_alunos.docx	31/01/2019 10:25:28	Cleiton José Senem	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.docx	31/01/2019 10:25:03	Cleiton José Senem	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6400 Fax: (14)3103-6400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.155.204

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BAURU, 19 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-980
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

ANEXO B - Categorias Comportamentais para Supervisor e Estagiário adaptado de Moreira (2003)

Adaptado de Moreira (2003): Categorias de verbalizações	Nome da Categoria	Descrição da Categoria	Exemplos
Categorias Supervisora	Concordância (CON)	Verbalizações que denota concordância com um relato ou uma interpretação feita pela estagiária	“isso”; “hum, hum”
	Corretivas(COR)	Supervisora corrige uma descrição feita pela estagiária	“isso aconteceu antes”
	Críticas (CRI)	Supervisora apresenta críticas ou desaprovação em relação ao comportamento da estagiária	“Você não analisou os antecedentes”
	Descrições do comportamento do cliente (DCC)	Descrições do comportamento do cliente ocorrido nas sessões	“a primeira coisa que o cliente falou foi...”
	Descrições do comportamento do Estagiário (DCE)	Descrições do comportamento da estagiário nas sessões	“Aí você falou para ele assim...”
	Solicitações de maiores detalhes ou que o estagiária continue seu relato (DEE)	Classificação se baseia na entonação de voz da supervisora	“hum”, “sei”
	Discordância(DIS)	Supervisora expressa discordância com o relatado pela estagiária sobre o que ocorreu na sessão	“Ele estava assim”; “Não foi verdade”. Foi você quem provocou o comportamento dele.
	Supervisora descreve princípios da análise do comportamento (DPAC)	Supervisora descreve princípios da análise do comportamento e/ou distúrbios de comportamento	“Quando o sujeito está em esquema de intervalo fixo, não havendo punição, ele vai manter a resposta durante muito tempo”

	Elogios (ELO)	Elogios dirigidos ao comportamento da estagiária	“Isso que você fez foi ótimo”.
	Entendimento(ENT)	Verbalizações que expressam entendimento do relato da estagiária	“Sei”; “Entendi”
	Solicitação de esclarecimentos(ESC)	Solicitações de esclarecimentos, através de perguntas, após a fala da estagiária	“Por que?”; “O que houve?”
	Supervisora solicita prováveis procedimentos durante as sessões futuras(SSPO)*	Solicita por meio de perguntas o que a estagiária faria diante de alguma situação	“Se o cliente perguntar para você se deve se separar do esposo. O que você faz?”
	Supervisora solicita princípios da análise do comportamento(SPAC)*	Solicita por meio de perguntas explicações sobre conceitos da análise do comportamento	“Qual é diferença entre fuga e esquiva?”
	Supervisora indica referência bibliográfica para leitura(SIRB)*	Indica referência bibliográfica para leitura da estagiária	“Sobre reservas comportamentais vocês poderão consultar o livro de...”.
	Supervisora fornece exemplo (SFE)*	Supervisora oferece um exemplo sobre conceito ou situação apresentada na sessão	“Quando você está na praça da cidade, aparece um onça e você sai correndo o seu comportamento é de fuga, porém se você estiver na universidade e evitar ir a praça porque lá existe uma onça o seu comportamento é de esquiva”
	Supervisora interpreta e/ou analisa comportamentos do cliente (INTC)	Supervisora interpreta e/ou analisa comportamentos do cliente ocorrido dentro ou fora da sessão; faz deduções a partir do relato da	“O cliente não está confiando em você ainda para falar da queixa”.

		estagiária e/ou cliente	
	Supervisora formula hipóteses(INTS)	Supervisora formula hipóteses ou interpreta eventos ocorridos na sessão	“A sessão começou a ficar complicada quando você começou a querer identificar o que era normal”
	Supervisora interpreta e/ou analisa comportamentos do estagiário(INTE)	Supervisora interpreta e/ou analisa comportamentos da estagiária; explicações sobre o comportamento da estagiária	“algumas perguntas que você fez são fechadas”.
	Investigação (INV)	Supervisora faz perguntas a estagiária sobre questões gerais da sessão	“O que achou da sessão?”
	Supervisora estabelece relações (RCO)	Supervisora estabelece relações entre o comportamento da estagiária e do cliente	“no momento em que ele dá uma resposta....você critica...e o efeito disto é...”
	Regras específicas (REGE)	Supervisora fornece instruções a estagiária, descrevendo respostas que deveriam ser emitidas ou deverão ser emitidas em sessões posteriores, bem como prováveis consequências	“Você deve mudar suas perguntas”
	Regras gerais de atendimento, na 3 pessoa (REGG)	Supervisora fornece explicações sobre eventos de terapia, o faz afirmações categóricas sobre a relação terapêutica de um modo geral	“O cliente é soberano na sessão”
	Solicita ao estagiário que estabeleça relação (SER)	Verbalizações que solicita a estagiária que estabeleça relações entre	“O que você estava querendo saber quando fez essa pergunta”?

		eventos ocorridos na sessão	
Categorias do Estagiário (na orientação)	Estagiária interpreta (EAVS)	Estagiária interpreta e/ou avalia eventos ocorridos da sessão	“Eu acho que isso foi um ponto positivo na sessão”
	Verbalizações de concordância (ECON)	Verbalizações mínimas ou repetições de verbalizações anteriores da supervisora	“Isso”
	Descrições (EDCC)	Descrições do comportamento do cliente	“Ele disse que era como assistir as olimpíadas”
	Verbalizações de discordância (EDIS)	Verbalizações de discordância com um relato ou análise feita pela supervisora	“Não. Eu não aceitei quando ele falou isso”.
	Descrições (EDPC)	Descrições do seu próprio comportamento	“Foi quando e fiquei em silêncio”
	Interpretações do comportamento do cliente (EINC)	Interpretações do comportamento do cliente durante a sessão ou fora dela	“Eu tenho a impressão que isto é uma esquivada dele”
	Interpretações sobre o seu próprio comportamento (EINT)	Interpretações, julgamentos, justificativas, opiniões, ideias sobre seu próprio comportamento	“Eu fico dando alternativas para ele porque ele não fala muito”.
	Estagiário descreve relações (ERCO)	Estagiária descreve relações entre seu comportamento e o comportamento do cliente	“Ele sorriu na hora em que eu comecei a conversar com ele sobre o que ele gosta”
	Regras específicas, na 1ª pessoa (EREG)	Estagiária descreve respostas que deveria ter emitido ou que emitirá em sessões posteriores	“Vou pedir para ele me ajudar”
	Regras gerais de atendimento, na 3ª pessoa (ERGG)	Estagiária faz afirmações sobre a relação terapêutica de modo geral	“A pessoa se sente acolhida quando a outra está disposta a ouvi-la”
Solicitação de esclarecimentos a um relato (ESEC)	Verbalizações que solicitam esclarecimentos a	“O que era para ter claro mesmo?”	

		um relato ou análise feita pela supervisora	
	Solicitação orientações ou sugestões de comportamentos (ESOR)	Verbalizações que solicitavam orientações ou sugestões de comportamentos futuros a supervisora	“Eu queria discutir essa questão de apontar coisas negativas”
	Descrições dos conceitos de análise do comportamento (DCAC)*	Verbalização de conceitos solicitados pela supervisora	“O reforço aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente...”
	Descrições dos prováveis comportamentos da estagiária (DPCE)*	Descrições dos prováveis comportamentos da estagiária em casos hipotéticos solicitados pela supervisora	“Caso o cliente perguntasse a minha opinião sobre a separação diria que esta é uma decisão exclusiva dele...”

Obs.: As categorias indicadas com o asterisco (*) foram acrescentadas pelo pesquisador nesta pesquisa.